



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

DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM
CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-
AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA**

FORTALEZA

2014

DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM
CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA
PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos pré-requisitos a obtenção de título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L697e Lima, Deyseane Maria Araújo.
Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé :
vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância / Deyseane Maria Araújo Lima. –
2014.
318 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.
- 1.Índios Tremembé – Educação – Almofala(Itarema,CE). 2.Crianças indígenas – Educação –
Almofala(Itarema,CE). 3.Educação ambiental – Estudo e ensino – Almofala(Itarema,CE). 4.Meio
ambiente e índios. 5.Professores e alunos – Almofala(Itarema,CE). 6.Ambiente escolar –
Almofala(Itarema,CE). 7.Índios da América do Sul – Almofala(Itarema,CE). I. Título.

CDD 305.898098131

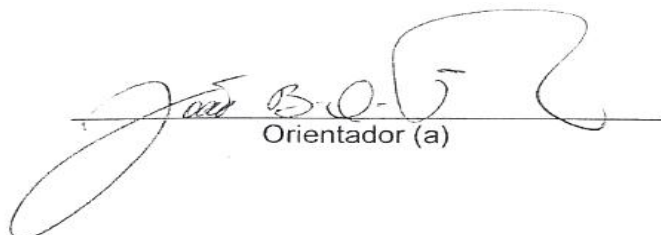
DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA

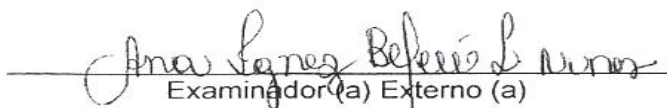
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM
CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA
PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA

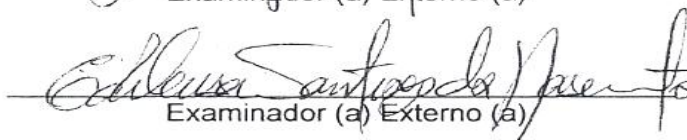
Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos pré-requisitos a obtenção de título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

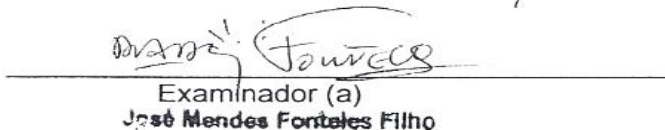
Aprovada em: 02 / 10 / 2014.

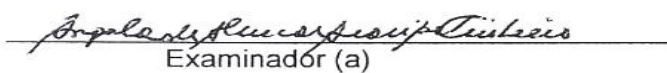
BANCA EXAMINADORA:


Orientador (a)


Examinador(a) Externo (a)


Examinador (a) Externo (a)


Examinador (a)
José Mendes Fonteles Filho


Examinador (a)

À Deus.

À minha mãe Socorro e minha vó.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por toda a força que me propiciou para concretizar mais este sonho.

À minha vó do coração, Nilza, que me incentivou desde a infância a me dedicar aos estudos e por ser um exemplo de força, de fé e de amor. Foi uma das pessoas mais significativas da minha vida.

À minha mãe Socorro pela dedicação e pelo amor na minha existência. Agradeço pela sua presença ativa na seleção, nas viagens, na escrita e em todo o meu doutorado, sendo a base forte e afetiva para a finalização do mesmo.

À Seu Chico, pelo esforço para me ajudar neste processo. Sou muito grata!

À Vó Francisca, pelo carinho e pelas orações na minha vida.

Ao tio Agenor e tio Antônio, por torcer por minhas vitórias pessoais e profissionais.

À minha família, pela contribuição na minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador João Figueiredo pela parceria na construção da tese e por contribuir pelo meu crescimento profissional. Obrigada pela sabedoria, humildade, compromisso e experiência que foi compartilhada no percurso acadêmico. Sou grata!

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD) pelas aprendizagens compartilhadas e pelos conhecimentos propiciados nas manhãs de sexta feira durante o período do doutorado. Em especial, a querida Ana Karolina Bastos, que foi fundamental nesta empreitada acadêmica e, principalmente, por ter me convidado para conhecer os(as) Tapeba, que originou o interesse pelo trabalho com os(as) Tremembé.

As crianças Tremembé da sala Ariapú pela possibilidade de vivenciar o seu cotidiano na Escola Maria Venância e por terem me acolhido amorosamente na realização da pesquisa.

À educadora Liduína e ao educador João Filho, pela aceitação da pesquisa no seu ambiente educativo e por ter contribuído para a realização do mesmo.

Ao educador Getúlio e a Educadora Aurineide, que demonstraram compromisso com a realidade indígena e puderam ajudar na elaboração do meu trabalho.

Ao Cacique João Venância e o Pajé Luís Cabloco, por terem aceitado a realização da pesquisa e terem participado do trabalho.

Aos educadores(as) Tremembé da Escola Maria Venância pela colaboração e participação na investigação.

Aos Tremembé de Almofala que propiciaram momentos de aprendizagem.

Aos professores(as) Ângela Pinheiro, Edileusa Santiago, Ana Ignêz e Babi Fonteles pelas contribuições no aprimoramento deste trabalho.

À Juliana Gondim pelo apoio na construção do material.

Às Psicoamigas (Camila, Luiza, Paula) por serem pessoas representativas na minha vida pessoal e profissional e por fazerem eu ser melhor do que sou.

À amiga querida Rebeca de Moraes, pelo afeto e pela escuta afetiva, que refletem na nossa amizade. Agradeço pela convivência e pelos momentos de apoio.

À Rosa Brito, pelos momentos de diálogo e por saber que a tenho por perto.

À Liana Scipião e Alana Montenegro, pelo carinho e pela amizade.

Aos amigos Daniel Welton, Elisângela Lima, Mirelle Freitas, Gabriela Facó, Renata Santana, Carla Renata, Joana Nóbrega, Lorena Colares, Juliana Maranhão, Shirley Dias, Lis Albuquerque, Edgla Barros, Renata Santana, Milena Lima, que me incentivaram nesta jornada e torceram por sua concretização.

Ao Alexandre Iório, Vivianne Mendonça e Lirian Mascarenhas, que me apoiaram na realização da minha pesquisa.

À minha eterna professora e amiga Verônica Salgueiro, por ter acreditado no meu potencial. Agradeço pela parceria na viagem ao Colóquio Internacional de Epistemologias do Sul – Colóquio Alice do Centro de Estudos Sociais (CES) em Portugal, em Julho de 2014, que gerou o aprofundamento deste trabalho.

Ao Núcleo Cearense de Pesquisas e Estudos sobre a Infância e a Adolescência (NUCEPEC), pelos momentos de formação e amorosidade na construção da minha trajetória acadêmica. Agradeço pelo fato de ser nucepequiana.

Aos professores do doutorado em Educação Brasileira (Kelma Matos, João Figueiredo, Celecina Sales, Ari Andrade), que me propiciaram reflexões e a base para a elaboração desta tese.

Aos colegas de doutorado pela convivência nesta jornada acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao apoio material no desenvolvimento do trabalho.

A realização desta tese de doutorado contou com a presença (direta e indireta) de pessoas que serei para sempre muito grata! Agradeço por ser presenteada com estas pessoas tão especiais e significativas na minha vida. Novamente, muito obrigada!

“As relações amorosas só o são realmente quando são libertadoras.

Quando os sujeitos que se amam se harmonizam, mas jamais se nivelam.

Quando os sujeitos que se amam se comprometem entre si e com o mundo,

por isso mesmo não transformam a unidade do amor num mundo fechado

de dominação. Quando mais você ia cedendo à esfera da ação de seu ser tanto

mais você perdia a sua liberdade, o seu direito de expressar a sua visão da vida...”

Trecho da carta de Fátima Freire (filha de Paulo Freire) sobre a amorosidade.

(FREIRE; GUIMARÃES, 2011b, p. 202-203).

RESUMO

A proposta da investigação perpassou a vertente da descolonialidade, promovendo o diálogo entre o saber indígena e o saber científico sobre as práticas educativas com enfoque na Educação Ambiental Dialógica (EAD) na Perspectiva Eco-Relacional (PER), que visa à desconstrução da exclusão e da discriminação. O objetivo geral foi analisar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tessitura dos saberes ambientais, com base na EAD na PER. Os objetivos específicos foram: investigar a vinculação afetiva entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé; analisar a colonialidade/descolonialidade ambiental na relação entre pessoa-ambiente; compreender os significados da infância para os(as) indígenas Tremembé e analisar as práticas educativas descolonizantes com base na vinculação afetiva entre as crianças Tremembé e a realidade. O percurso metodológico da tese foca-se na Abordagem Qualitativa e na Pesquisa Intervenção Engajada em EAD na PER, caracterizamos os autores e atores da investigação (crianças, educadores, lideranças Tremembé) e detalhamos as etapas da coleta de dados, como a realização de entrevistas semiestruturadas, oficinas, observação participante e pesquisa documental; e para a análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Neste estudo, a proposição foi observar e interagir com as crianças, considerando-as sujeitos com algo significativo para nos dizer, em relação aos(as) educadores(as), à família e à comunidade. Pudemos investigar os significados da infância para o Tremembé como um ser singular e com um jeito particular de ser, pois está relacionada às especificidades da cultura, do contexto social, da história de vida e das relações familiares, assim como verificamos em outras constituições de infâncias, pois consideramos as crianças de maneira geral únicas em sua singularidade. Tivemos como foco principal investigar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tessitura dos saberes ambientais, com base na Educação Ambiental Dialógica, na Perspectiva Eco-Relacional, em que consideramos como essenciais os laços afetivos na relação entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé para a constituição da Educação Escolar Diferenciada Tremembé. Foi possível analisar a relação entre as crianças e o ambiente, que perpassaram as influências colonializantes de outras realidades e a presença de práticas educativas descolonizantes com as crianças e os(as) educadores(a) Tremembé. Podemos constatar que é fundamental para os seres humanos indígenas e não indígenas valorizar a cultura indígena (das diversas etnias) em razão dos contributos que estes saberes proporcionam, tais como a valorização da afetividade, do modo de se relacionarem entre si e com a natureza. Foi essencial analisar o cotidiano, as atividades realizadas, o relacionamento com a família e a comunidade, as maneiras de brincar, como aprendem e ensinam em sua cultura. A pesquisa promoveu a relação dialógica e afetiva entre criança e ambiente no contexto indígena Tremembé, em uma educação que reconhece as questões ambientais e afetivas no processo de formação, produção, ressignificação e aquisição de conhecimentos. Este trabalho, em sua dimensão dialógica, gerou contribuições para a Educação Escolar Diferenciada Tremembé Infantil e suas relações com a família e a comunidade, pois foi uma proposta de interação praxica com a realidade, ou seja, a elaboração parceira de saberes ambientais e populares pelos(as) atores(as)/autores(as) sociais e a pesquisadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental Dialógica. Colonialidade/Descolonialidade. Crianças Tremembé.

ABSTRACT

The proposal for research pervaded decoloniality, promoting dialogue between indigenous knowledge and scientific knowledge about educational practices with a focus on Environmental Education Dialogic (EED) in Eco-Relational Perspective (ERP), which aims the deconstruction of exclusion and discrimination. The general objective was to analyze the affective link between Tremembé indigenous children and differentiated school environment as descolonialization strategy regarding the fabric of environmental knowledge, based on EED and ERP. The specific objectives were: to investigate the affective link between educators and Tremembé children; analyze the coloniality/environmental decoloniality in the relationship between person-environment; understand the meanings of childhood for Tremembé indigenous people and analyze educational practices of decolonialization based on affective ties between Tremembé children and reality. The methodological trajectory of the thesis focuses on the Qualitative Approach and the Engaged Intervention Research in EED and ERP. We feature authors and actors of research (children, educators, Tremembé leaders) and detail the stages of data collection, such as carrying out semi-structured interviews, workshops, participative observation and documentary research; for data analysis, we used content analysis. In this study, the proposition was to observe and interact with children, considering them subjects who have something meaningful to say to us in relation to educators, families and the community. We investigate the meanings of childhood for Tremembé as a singular being and with particular way of being, because it is related to the specificities of culture, social context, life history and family relationships, as we see in other childhoods constitutions, because we consider children, in general, unique. We mainly focused on investigating the affective link between indigenous Tremembé children and differentiated school environment as decolonialization strategy regarding the environmental fabric of knowledge, based on Dialogic Environmental Education in Eco-Relational Perspective, that we consider essential bonding in the relationship between educators and Tremembé children for the establishment of a Differentiated School Education. It was possible to examine the relationship between children and the environment, which have permeated influences of decolonialization, other realities and the presence of educational practices with Tremembé children and educators. It is crucial for indigenous and non-indigenous humans value the indigenous culture (of various ethnicities). It was essential to analyze daily life, the activities, relationships with family and community, the ways to play, how they learn and teach in their culture. The research promoted dialogic and affective relationship between child and environment in an indigenous context Tremembé in an education that recognizes the environmental and emotional issues in training, production, reframing, and knowledge acquisition process. This work has generated contributions for Differentiated School Education to Tremembé Children and their relationships with family and the community, as was a proposal of praxis interaction with reality, ie, the development in partnership of environmental and popular knowledge by social actors /authors and the researcher.

Keywords: Dialogic Environmental Education. Coloniality/Decoloniality. Tremembé children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Sala de aula dos(as) educadores(as) indígenas na disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011, na Escola Maria Venância	32
Figura 2	– Pajé Luís Cabloco fala sobre os seus ensinamentos na disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011	36
Figura 3	– Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala na Marcha Indígena do dia 07 de setembro de 2013	62
Figura 4	– Cacique João Venâncio lecionando a disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011, na Escola Maria Venância	71
Figura 5	– Brincadeira de Melancia na Escola Maria Venância (2013)	84
Figura 6	– Visita ao espaço físico da Escola Alegria do Mar (2013)	104
Figura 7	– Escola Alegria do Mar	106
Figura 8	– Educadores(as) Tremembé e seus padrinhos na solenidade de colação de grau da Universidade Federal do Ceará (Abril 2013)	108
Figura 9	– Ritual Tremembé (Torém) na solenidade de colação de grau (Abril/2013) ..	110
Figura 10	– Nome da sala investigada na Escola Maria Venância (2013)	115
Figura 11	– Atividade com as vogais na sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	119
Figura 12	– Atividade de colagem na sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	121
Figura 13	– Nara realiza a sua tarefa no chão da sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	128
Figura 14	– Brincadeira com balões entre as crianças e os(as) educadores(as) (2013)	131
Figura 15	– Daniela monta o mapa de Almofala na sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	135
Figura 16	– Tiago brinca com o carrinho na parede da sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)	139
Figura 17	– Presença de Getúlio na sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)	153

Figura 18 – Crianças brincavam com os porcos na escola Maria Venância	190
Figura 19 – Atividade em sala de aula Ariapú sobre o inverno na escola Maria Venância (2013)	196
Figura 20 – Chuva na Escola Maria Venância em Almofala (2013)	200
Figura 21 – Daniel ajeita as atividades de colagem com sementes ao sol, na sala Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	202
Figura 22 – Pesquisadora na Marcha Indígena, à entrada da Escola Maria Venância (Setembro/2013)	220
Figura 23 – Recebimento dos <i>tablets</i> pelos(as) educadores(as) indígenas na Escola Maria Venância (2013)	247
Figura 24 – Crianças assistem ao vídeo na sala de aula Ariapú, da Escola Maria Venância (2013)	250
Figura 25 – Atividade para identificação dos objetivos indígenas na sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)	278

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PERCURSOS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	26
2.1	Abordagem qualitativa de pesquisa: etnografia e pesquisa intervenção engajada	26
2.2	Atores/autores sociais com a realidade: Povo Tremembé de Almofala no Ceará	30
2.3	Passos de uma caminhante ao caminhar: instrumentos e etapas da coleta	35
2.4	Aspectos éticos da pesquisa	44
2.5	Análise de dados	44
3	FORÇA DA NATUREZA: MUITO PRAZER, OS TREMEMBÉ DE ALMOFALA!	48
3.1	Aceitáveis para quem? Para eles mesmos, os brancos que dominavam: breve historicidade brasileira sobre os indígenas	49
3.2	Nós Tremembés somos nativo daqui: breve historicidade dos Tremembé de Almofala	55
3.3	Todos nós sabemos que Tremembé é um povo único: ser indígena Tremembé	59
3.4	O que é de um é de todos: compreensão dos significados de infância para os(as) Indígenas Tremembé	73
4	EDUCAÇÃO QUE NÃO MUDE NOSSO JEITO DE SER: EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ (EEDIT)	87
4.1	A escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional: construções da Educação Diferenciada Indígena no Brasil	88
4.2	Na Escola Diferenciada preparamos nosso povo para lutar: constituição de uma Educação Escolar Diferenciada Tremembé (EEDIT)	100
4.3	Ariapú: dinâmica escolar na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT), na Escola Maria Venância	114
4.4	O nome do tio é doce: vinculação afetiva entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	142
4.5	Eu sou professora, não sou a mãe dele não: desafios e possibilidades da práxis da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	160

5	BIÓTICA É UMA COISA QUE TEM VIDA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	180
5.1	A gente sempre aborda como algo que faz parte da vida. É algo que tá ligado diretamente à vida, que tá ligado diretamente à escola: Crise ambiental, Educação e Sustentabilidade	181
5.2	Os animais são nossos amigos: Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Transformadora	187
5.3	O ser humano não se separa da natureza, pois é nela que nos fortalecemos: Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco Relacional em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	193
5.4	As crianças Tremembé elas gostam de vivenciar o ambiente onde elas estão: Educação Ambiental Dialógica Infantil na Perspectiva Eco-Relacional (PER) em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	203
5.5	“A tese já vai dar visibilidade para alguém”: vinculação afetiva entre as crianças, os(as) educadores(as) e a pesquisadora na Práxis da Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	214
6	APRESENTAR PARA O BRANCO AQUILO QUE A GENTE QUER PASSAR: COLONIALIDADE/DESCOLONIALIDADE NA PRÁXIS AFETIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INFANTIL TREMEMBÉ (EEDIT)	226
6.1	“Cuidado pra não se infiltrar no que é dos outros, na exigência para se enquadrar a ele”: Estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	227
6.2	“O dia que amanhece aqui hoje é outro”: Afetividade Colonializante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	252
6.3	“Ah, você é índio?” “Sou, com maior orgulho”: Descolonialidade na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	268
6.4	Espiritualidade é amor: Afetividade Descolonizante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)	280
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DE UM CICLO E ABERTURA DE NOVAS POSSIBILIDADES	294

REFERÊNCIAS	301
ANEXO A – ACEITE INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO DA ESCOLA MARIA VENÂNCIA	314
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (I)	315
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (II)	317

1 INTRODUÇÃO

As lembranças de uma doce infância me transportam para Quixadá, onde existe o monumento natural dos monólitos que rodeiam a cidade, que instigam curiosos a estudar os seus mistérios e representa para mim a força cearense e nordestina. Recordam minha infância em que havia um contato com a natureza, com os primos, com os meus avôs e avós biológicos, com a minha avó do coração, com a minha mãe, enfim, com a minha família e com as crianças que moravam na rua. Remetem-me ao brincar livre, criativo e espontâneo com os primos na calçada, que trouxeram muitos ensinamentos amorosos e preciosos sobre a vida. Retratam a simplicidade das pessoas e a relevância da oralidade e da corporeidade. Traz à tona os ensinamentos da minha vó do coração, que sempre dizia uma frase ainda marcante na minha existência: “os animais são nossos irmãos, a natureza é nossa mãe, nós fazemos parte dela, temos que cuidar dela”. Assim, aprendi sobre o amor, o respeito, a solidariedade, o cuidado com o outro e a valorização da natureza.

Na experiência com as crianças indígenas Tremembé, percebo que relatam algo semelhante a minha vivência infantil em relação aos animais, associando-os à amizade. Quando nos mudamos para Fortaleza, com mais ou menos cinco anos de idade, a minha avó do coração me fez ter contato com a natureza, levando-me para parques, lugares ecológicos, zoológicos e transformando a nossa casa em um lugar repleto de pássaros, pintinhos, galinhas e coelhos. Um lugar seguro repleto de cores, fantasias, sonhos e amorosidade. Simbolicamente, aprender a sonhar foi o mais marcante na minha vida. Embora fora do contexto familiar, tive um processo educacional bancário, em que não podia verbalizar, tendo sido, muitas vezes, punida por ter alguma dúvida ou por falar algo que não estava no padrão solicitado. Uma escolarização afastada da natureza, das vivências cotidianas, das experiências de vida, da historicidade do ser humano e dos sentimentos e emoções, já que a ênfase era a racionalização. O contato com a natureza era apenas um momento paliativo do processo educacional sem relação com a realidade e sem a inserção no contexto social.

As recordações da minha¹ infância estão presentes na tessitura desta tese, nas associações entre as teorias estudadas, a realidade vivenciada com o povo Tremembé e as experiências de vida, tornando o trabalho desafiador, instigante e amoroso.

Por que estudar a afetividade? É uma temática de grande interesse para mim enquanto pesquisadora e psicóloga, que acredita na sua relevância na constituição do

¹ Destaco que no decorrer do texto será utilizada a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, assim, o “eu” enfatiza o diálogo entre questões pessoais e experiências individuais em interface com o “nós” que reflete os posicionamentos sociais que advêm dos grupos e sociedade na qual a autora está inserida. O nós convida o leitor a se implicar nas proposições, afirmações e questionamentos tecidos nessa tese.

psiquismo humano, na apropriação do ambiente e na concepção de humanidade. Além da existência de emoções e de sentimentos que mobilizam os seres humanos para ações transformadoras na sociedade.

É um assunto que não foi ênfase na minha dissertação de Mestrado em Psicologia, na Universidade Federal do Ceará (UFC), denominada “ProJovem Urbano da Escola Papa João XXIII: Significados atribuídos pelos jovens na perspectiva da Psicologia Comunitária e da Psicologia Ambiental”, mas foi marcante nos resultados da investigação e se apresentou na publicação dos artigos “Emoção nas Veredas da Psicologia Social: Reminiscências na Filosofia e Psicologia Histórico Cultural” (LIMA; BOMFIM; PASCUAL, 2009) e “Vinculação Afetiva Pessoa Ambiente: Diálogos na Psicologia Comunitária e Psicologia Ambiental” (LIMA; BOMFIM, 2009).

A questão ambiental esteve na minha investigação de mestrado sobre metodologias de facilitação do psicólogo social (psicologia comunitária e psicologia ambiental), mas, nos estudos do doutorado, a problemática teve uma perspectiva diferenciada, pois o foco são os saberes ambientais voltados para o processo educativo.

Isso me instigou a aprofundar conhecimentos e explorar construções práticas que foram essenciais para a elaboração desta tese de doutorado na interface entre a Educação Popular, a Colonialidade/Descolonialidade, a Educação Ambiental Dialógica e a Psicologia Social Crítica.

Em minha trajetória acadêmica, houve identificação com o estudo da afetividade na vertente ambiental, em que surgiram interrogações sobre a comunidade indígena cearense e as suas contribuições para a tecitura da educação dialógica e contextualizada, que perpassa os saberes ancestrais indígenas, os encantos da natureza e a resistência política.

Antes de começar esta pesquisa, realizei visitas ao povo Tremembé em Almofala e ao povo Tapeba, em Caucaia, que despertaram curiosidade epistêmica (movimento do sujeito cognoscente para a constituição de saberes) para conhecer a realidade educacional diferenciada em referência às crianças indígenas e seu processo educativo pautado na família e na comunidade. Em um estudo focado na etnografia, os co-autores e co-participantes escolhidos para a investigação foram Tremembé, que,

[...] não são dados ‘naturalmente’, mas são uma construção histórica, sociológica, jurídica, ou ainda, uma ‘experimentação’. Mas é preciso cuidar também que os Tremembé são pessoas concretas: João Venança, Dijé, Raimundinha, Daniela, Calisto, Maria Rosa e muitos outros. Pensá-los como um ‘devir’ [...] O Torém, por exemplo, é um dispositivo de experimentar o devir Tremembé. (FONTELES FILHO, 2003, p. 391).

O devir Tremembé nos alerta sobre a transmutação do conhecimento popular em conhecimento acadêmico, perdendo o sentido e significado, pois não será reconhecido pelo povo como inerente à cultura. Criticamos alguns modelos hegemônicos que pretendem produzir certos saberes científicos que distorcem a concepção de ser humano e do contexto social, havendo uma inferiorização dos saberes provenientes da realidade, que são chamados de populares. Desta maneira, a partir da década de 60, no Brasil, foi um período significativo de posicionamento político e da mobilização dos movimentos sociais em prol do reconhecimento e afirmação do saber popular. Para Freire (1970/2005a), o saber popular é um conhecimento que advém do cotidiano permeado das experiências dos sujeitos e interliga os conhecimentos ao contexto social, que deve ser percebido como o ponto de partida para a aquisição da aprendizagem entre os discentes e os docentes.

Este trabalho foi proveniente das discussões sobre os saberes ambientais e a descolonialidade no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Investigamos as práticas educativas em Educação Ambiental Dialógica (EAD) com base na Perspectiva Eco-Relacional (PER) com o povo Tremembé, integrando os saberes ambientais e a amorosidade ao contexto familiar, educacional diferenciado e comunitário. A vinculação afetiva demonstra o compromisso ético e político na transformação da realidade, amenizando a crise ambiental.

Atualmente, na sociedade, para Ribeiro (2006), vivenciamos a crise ambiental, ou seja, a degradação do meio por parte da humanidade, que visa à exploração para a satisfação de necessidades, na abordagem antropocêntrica que desafia a sustentabilidade da vida. É utilitarista ao interagir com a natureza, pois visa apenas explorar, destruir e usufruir, como se fosse um objeto sem sentido e sem significado para os seres humanos.

A crise perpassa não somente o âmbito material, físico e biológico, mas também o aspecto cultural, educacional, político, econômico, ambiental, social e psicológico, eliminando, assim, as condições de existência humana no planeta. Necessitamos, então, cuidar do contexto em que vivenciamos e problematizar a colonialidade ambiental. Nesta vertente, enfatizamos a preocupação com as gerações atuais e futuras, com a convivência ética e afetiva com a nossa comunidade, o nosso país e o nosso planeta.

Trigueiro (2005, p. 39) afirma que “se queremos justiça social e preservação da natureza, vamos ter que mudar nossos hábitos de consumo.” Algumas estruturas midiáticas, por exemplo, geram necessidades (biológicas e psicossociais) e a construção de novos estilos de vida, repercutindo no consumo exacerbado e na priorização do ter em detrimento do ser. É

essencial repensar o consumo assumindo um posicionamento crítico da realidade, em que ocorra a responsabilidade e o compromisso com a humanidade e o planeta.

Compreendemos que, de acordo com Ribeiro (2006, p. 62), “o ambiente está dentro de nossos corpos e a saúde ambiental influencia a nossa saúde física, sensorial, emocional e mental.” Quando os seres humanos destroem a natureza e depredam o ambiente, geram consequências que afetam diretamente a humanidade e a sua sobrevivência na terra.

Nesta afirmação, ressaltamos que os seres humanos são partes do meio onde vivem, ou seja, as ações no ambiente refletem em si mesmas, na comunidade, na sociedade e nas gerações futuras. Quando cuidamos do planeta, estamos nos respeitando, existe o resgate da integração entre os seres humanos e o meio, através de práticas educativas descolonializantes que possibilitem a vinculação afetiva.

Por um lado, analisamos que os povos indígenas, de maneira geral, são defensores do seu território e interagem com o meio de maneira respeitosa e compromissada. Têm a concepção da terra como lugar de liberdade e de conhecimento, para fazer seus rituais, cuidar dos seus filhos e de sua aldeia. A interação com o ambiente não visa à exploração inconsequente do meio, nem o consumo exacerbado, mas, sim, à sobrevivência da aldeia priorizando o cuidado ambiental em uma perspectiva descolonializante. Por outro lado, percebemos que existem indígenas que depredam o ambiente e não valorizam a sua cultura. Negam os seus saberes ancestrais e a sua etnia em uma lógica colonializante, que é proveniente das influências externas, que introduz formas de lidar com a natureza e com o humano pautadas no consumismo e na lucratividade do mercado.

Então, esta pesquisa não se propõe a ter uma visão romantizada, colonializante, idealizada e alienante sobre a questão indígena, pois se constrói uma imagem do indígena que é padronizada, estereotipada e reproduzida pela história tradicional e alguns mecanismos midiáticos, ou seja, há a cristalização da sua imagem proveniente do passado. Devemos reconhecer a sua existência no presente, percebendo as modificações existentes ao longo do tempo e as interações com outros grupos sociais, constituindo-se uma perspectiva crítica, problematizadora, amorosa, enfim, descolonializante.

Além disso, observamos um discurso alienante na história da sociedade que afirma não existirem, atualmente, indígenas no Ceará, sendo uma estratégia de invisibilidade e de desindianização dos povos, ou seja, visa a não identificação com a sua cultura e com os saberes populares os quais refletem na discriminação e na perda de identidade, podendo gerar negação do ser indígena (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

Atualmente, percebemos um movimento de reafirmação dos povos indígenas em relação a sua cultura, a sua identidade e a sua realidade, fazendo com que a visibilidade destes povos ajude no fortalecimento do mesmo. Esta tentativa de invisibilidade dos povos indígenas começou no período das invasões portuguesas no território brasileiro.

Na invasão do Brasil que, contraditoriamente, chamam-se nos livros tradicionais de história “descobrimento”, os colonizadores falavam preconceituosamente que os índios eram “preguiçosos”, “gentis”, “inocentes”, “selvagens”, “inaptos ao trabalho” e, algumas vezes, percebemos a reprodução ideológica do pensamento em livros de história (tradicional) e em algumas estruturas midiáticas. Os povos indígenas necessitavam de recursos suficientes para alimentar a aldeia, ou seja, consumiam apenas os alimentos que produziam, realizavam trocas com outros povos, sem atender à lógica capitalista do consumo exacerbado. Assim, essa concepção do indígena legitima o discurso ideológico que aprendemos no nosso cotidiano, que o hostiliza. Desta maneira, podemos refletir que,

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005b, p. 228).

Em relação aos indígenas, estes foram explorados em relação a sua mão-de-obra, sofreram violência e escravidão por parte dos portugueses. O processo de colonização atribuía aos indígenas os significados de inferiores e incapazes, que necessitavam ser integrados ao convívio da “civilização”, desrespeitando, assim, sua cultura. O ato civilizatório demarca não só o território, mas é uma tentativa de mortificar culturalmente os indígenas, pois preconiza o enfraquecimento da luta política e alteração da realidade destes povos, seguindo o parâmetro eurocêntrico, etnocêntrico e antropocêntrico. De acordo com Messeder (1995, p. 18), “a história da população indígena [...] é marcada por um processo contínuo de esbulho territorial e violência, física, social e cultural. Os conflitos entre os invasores europeus e os inúmeros grupos indígenas foram registrados desde os primeiros contatos.”

Demonstra a imposição dos povos colonizadores (europeus) em relação aos povos indígenas (não-europeus) sobre a produção, o uso de vestimentas, o meio em que vivem, a maneira de se comportar e de sentir, pois elegem concepções unívocas e hegemônicas para a

apropriação da realidade baseada na ótica da superioridade e do juízo de valor, bem como no desprezo de outros saberes e valores. A colonização visa ao afastamento da população indígena do seu ambiente, distorcendo a vivência com a natureza, no que se refere aos encantos da selva e aos poderes de cura, que é uma tentativa de depreciar a sua cultura.

A colonização difere-se da colonialidade, pois a primeira concepção reflete a demarcação territorial, ao domínio sobre os meios de produção e a supremacia da raça “europeia”; enquanto a segunda reflete a imposição de comportamentos, saberes, conhecimentos que se constituem no modelo ideológico dominante, que desqualifica e inferioriza quem não está inserido na lógica hegemônica. Justifica-se, então, o modo unívoco através da construção de ideologias que são reproduzidas (sem criticidade) pela história da humanidade.

Na colonialidade, há a tentativa de coisificação do ser humano e sua transformação em mero objeto ou “boneco de marionete” manipulado por estruturas sociais e controlado para ser propulsor do consumo e motor de produção, gerando desumanização, subalternização e inferiorização da humanidade no sentido da constituição do ser, do saber, do poder e da relação com a natureza. Esse pensamento também está presente no seguinte comentário:

[...] o cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e à indissociabilidade entre humanidade-natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 94).

A colonialidade ambiental (QUIJANO, 2005a) faz referência aos seus eixos: a colonialidade do ser, do poder, do saber e da mãe natureza (FIGUREIREDO, 2010; WALSH, 2009), ou seja, é a maneira de unir os eixos colonializantes. Ao incluir o termo ambiental na concepção teórica da colonialidade, realizamos a releitura da noção de colonialidade e refletimos sobre a imposição de saber, poder, ser e da relação entre a humanidade e o ambiente, que é eurocêntrica, etnocêntrica e antropocêntrica, priorizando a sua exploração, exclusão e degradação do humano (FIGUEIREDO, 2010). Sobre a terminologia colonialidade ambiental, ressaltamos que,

Intitular assim esta metáfora se torna possível mediante o entendimento que falar de ambiental é falar de um conjunto de princípios e valores que integram o social, o ecológico, o político, o cultural, o ético. Assim, ao falar em descolonialidade ambiental fala-se de descolonialidade do poder, do saber, do ser, da mãe natureza (FIGUEIREDO, 2010, p. 15).

A Educação Ambiental Dialógica visa desnaturalizar a realidade anestesiada, que deixa de ser realidade e torna-se vazia na lógica colonializante. Este pensamento colonializante pode ser superado quando se instaura outro paradigma que desvela a realidade opressora, sensibiliza com a problemática social e revela o contexto dialógico, intercultural crítico, amoroso e ambiental pela descolonialidade, que supera processos subalternizantes.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005a, p. 246).

A proposta do estudo foi baseada na vertente da descolonialidade, promovendo o diálogo amoroso e intercultural entre o saber indígena e o saber científico sobre as práticas educativas com enfoque na Educação Ambiental Dialógica (EAD) na Perspectiva Eco-Relacional (PER), que visa à desconstrução da opressão, da exclusão e da discriminação. Buscamos construir um conhecimento próprio a partir das categorias nativas, um “etno-saber”, que são conhecimentos provenientes e inerentes da própria realidade indígena. Assim, não é uma pesquisa para nem sobre, mas com os indígenas Tremembé de Almofala, na busca compartilhada de transformação entre pesquisadora e participantes.

A partir da inserção na realidade Tremembé, percebemos que os povos indígenas podem ter o seu primeiro contato com a realidade indígena a partir da família e da comunidade. É um espaço rico de aprendizagem, de aquisição de novos conhecimentos, de compartilhar saberes ancestrais e intergeracionais referentes ao seu povo e ao cuidado ambiental.

[...] no ambiente doméstico as crianças aprendem as primeiras lições sobre o meio ambiente, pois podem observar, perceber, sentir, nomear, discutir sobre animais com a ajuda de outras crianças mais velhas e de adultos. Essas lições acontecem muitas vezes na forma de brincadeiras [...] (CARRARA, 2002, p. 104).

Constatamos, portanto, que o processo educacional das crianças é realizado no ambiente de afetividade que enfatize a sabedoria ancestral indígena. Assim, as práticas educativas não estão apartadas da vida, dos sujeitos, da comunidade e da cultura. Como podemos perceber na realidade Tremembé, para Fonteles Filho (2003, p. 93):

Parece que entre eles esta separação entre o doméstico e o público não é acentuada, quando não, simplesmente inexistente. Não é que a escola reproduza o ambiente doméstico nas relações familiares. Na verdade, ela é a extensão, a continuidade, outra face de um único ambiente.

A história das ciências construída no parâmetro moderno enfatiza a perspectiva cognitiva (racional) em detrimento da afetividade. O pensamento cartesiano dualiza mente e corpo, razão e emoção, subjetividade² e objetividade, concepções que pretendem ser hegemônicas e universais provenientes do eurocentrismo. Apresentam-se saberes cindidos, sem sentido, despiritualizados, anestesiados, descontextualizados da realidade, enfim, vazios de experiências e vivências (LANDER, 2005).

O paradigma eurocêntrico, antropocêntrico e etnocêntrico necessita colocar uma temática e/ou categoria no centro dos estudos e concepções sobre a realidade, inferiorizando e subalternizando outras maneiras de reflexão. Nesta pesquisa, na Perspectiva Eco-Relacional (PER), preconizamos a humanidade, a sociedade, o ambiente, o contexto, ou seja, que todos os elementos da realidade estão em relação. Assim, optamos por investigar a amorosidade, pois a proposição mobiliza, transforma, instiga, afeta, descolonializa, indigna e, principalmente, descentraliza.

Sobre a amorosidade, Freire (1970/2005a) refere-se em *Ser Mais com os outros* nas experiências cotidianas. Sawaia (1999/2004) afirma que a afetividade permite ao ser humano a capacidade de indignar-se, mobilizar-se, desnaturalizar e problematizar o contexto, questionando a anestesia em relação à realidade, para desvelá-la e transformá-la.

Nesta perspectiva, ressaltamos o foco nas relações autênticas, amorosas, vitais e dialógicas no que se refere aos saberes ambientais indígenas. Para Menezes e Bergamaschi (2009), a aprendizagem é realizada com o coração e com a razão, pois reconhece o viés afetivo (sentimentos e emoções) e racional como propulsor de conhecimentos e de experiências. Sendo essencial, então, o acompanhamento do cotidiano da aldeia, do aprendizado na prática, da ênfase na linguagem oral e corporal.

No meio educacional existe a vinculação afetiva entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos, pois focam na convivência familiar, na vida comunitária e na escola diferenciada, priorizando o respeito aos mais velhos e seus ensinamentos. Deste modo, o povo Tremembé,

[...] compreende como essencial à dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amorização, fator que lhe caracteriza, significando o respeito ao outro enquanto legítimo outro, torna-se Elo capaz de produzir o dever ser, na superação do ser em si, atualizando potenciais latentes. (FIGUEIREDO, 2007, p. 59).

² A subjetividade, nesta investigação, significa algo que produzimos e instituímos socialmente. É o registro das interações estabelecidas com os outros e a sociedade. Os indivíduos constituem-se como a articulação entre a objetividade e a subjetividade.

Diante disto, percebemos a incompreensão do colonizador com os conhecimentos indígenas e o interesse de impor a forma de se relacionar com o ambiente e a maneira de aprender (o processo educativo), bem como a presença da Colonialidade Ambiental nos indígenas, que podem ser exemplificados com sentimentos inferiorizados em relação à sua cultura.

Freire e Faundez (1985, p. 104) criticam a “ideologia autoritária, da ‘branquitude’, segundo a qual quem sabe é o centro, a ‘periferia’ nunca sabe, quem determina é o centro, a periferia é determinada.” É necessária uma análise a partir do processo educacional diferenciado com a presença da amorosidade, da curiosidade e do posicionamento crítico que possibilita o diálogo problematizador.

Refletimos sobre alguns questionamentos fundamentais da tese, como: qual o papel da afetividade no processo educativo das crianças indígenas? Como ocorre a vinculação afetiva pessoa-ambiente com as crianças indígenas? Como construir práticas educativas contextualizadas com os saberes ambientais? Que emoções e sentimentos apresentam em relação à família, à comunidade e à escola diferenciada?

A relevância do trabalho apresenta-se por afirmar que os Tremembé têm muito a nos ensinar sobre o cotidiano, a cultura, a percepção sobre a família, a escola e a comunidade, além da visão de humanidade e ambiente. Em contrapartida, a pesquisadora problematizou elementos da realidade e gerou reflexões críticas a partir do contexto. A investigação teceu-se por meio da ampliação de conhecimentos e no estabelecimento de trocas por parte dos Tremembé e da pesquisadora. Assim, destacamos que,

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...), que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das interrelações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos [...] (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 57-58).

A educação formal que, usualmente, presenciamos na escola é bancária, eurocêntrica, etnocêntrica, antropocêntrica, portanto, hegemônica. Demonstra a separação entre os seres humanos e o ambiente, a razão e a emoção, o culto e o inculto, o adulto e o infantil, o civilizado e a barbárie, a mente e o corpo, o mágico-mítico e científico, o irracional e o racional, o tradicional-primitivo e o moderno.

[...] A escola assumiu ares de independência em sua relação com o meio ambiente que a acolhe. A sala de aula tornou-se um espaço de restrição de liberdade e de controle dos movimentos naturais da criança. Parece-me ser necessário que a educação retome elos e consolide pontes com o entorno das escolas. É importante

que o movimento de aprendizagem escolar possa incorporar a vida dinâmica e própria dos educandos como referência fundamental. (FIGUEIREDO, 2006, p. 79).

No entanto, percebemos elementos positivos nesta concepção educativa em que pode ocorrer um ensino contextualizado, dialógico e libertador, voltado para o ensino e a aprendizagem de educadores(as) e educandos(as), em nossa realidade.

A Educação Escolar Diferenciada Indígena, de modo geral, integra amorosidade, espiritualidade, dialogicidade e politicidade na valorização dos saberes populares, ancestrais e intergeracionais, ressaltando o cuidado ambiental. No entanto, sofre influências diretas de outros processos educativos distintos de sua realidade, os quais interferem na sua maneira de educar, gerando a desvalorização da cultura. Esta pode ser superada com estratégias educacionais descolonizantes, pautadas na afetividade e na ambientalização.

A pesquisa dialogou com a educação formal e a educação diferenciada indígena em relação à afetividade e aos saberes ambientais, sem realizar comparações que propiciam a depreciação da realidade, mas com o intuito de possibilitar reflexões e ações com os dois âmbitos educativos, promovendo engrandecimento de ambos. Entendemos as especificidades de cada modelo, bem como as diferenciações e as contribuições para cada cultura, como veremos no decorrer deste trabalho.

Percebemos a escassez de estudos envolvendo a educação indígena em interface com a Educação Ambiental, principalmente quando se refere à infância, sendo fundamental a existência de pesquisas na área para promover o reconhecimento da cultura, da espiritualidade, do modelo educacional, da identidade, da luta política e do relacionamento com o ambiente. Figueiredo (2006) retrata a Educação Ambiental Dialógica Infantil, que ressalta que as crianças são sujeitos engajados nos debates ecológicos e transformadores do contexto ambiental.

O ensino da Educação Ambiental na Infância pode proporcionar um ambiente de interações capaz de valorizar os movimentos educativos cotidianos e reinterpretá-los associando o contexto escolar e extraescolar. Penso que é importante colocar no palco, em foco a possibilidade de uma postura diferenciada que conecte e reconheça como fundamental a ligação entre esses contextos que, de fato, se interpenetram, nos seus aspectos vitais, radicais. (FIGUEIREDO, 2006, p. 78).

Quando retratamos as políticas públicas em Educação Ambiental, por um lado, não se inclui a infância; por outro, alguns estudos preconizam a criança como o futuro do país, responsabilizando-a pela construção de saberes ambientais. Questionamos, então: a criança é apenas o futuro? Não tem modos próprios de ser e de existir? Tem saberes relevantes para a sociedade? É ator social ou é sujeito inferior e incapaz?

Silva e Nunes (2002, p. 17) afirmam que “[...] as crianças constituem interlocutores legítimos do pesquisador e que seus pontos de vista, em sua especificidade e variedade, muito têm a ensinar sobre a vida social e a experiência no mundo, mesmo não estando em situações de risco.” Na pesquisa, abordamos a criança com autoria coletiva do trabalho, capaz de valorizar a sua cultura, desvelar as situações colonializantes e criar estratégias descolonizantes com base na afetividade para amenizar a crise ambiental. Assim, as crianças Tremembé da sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância verbalizaram a maneira como sentem e percebem a Educação Escolar Diferenciada Indígena (EEDI).

A escolha pela infância constitui-se pelo interesse no trabalho de pesquisa e intervenção com essa faixa etária, desde minha graduação em Psicologia, bem como a partir da minha inserção no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NUCEPEC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), que me propiciou uma boa fundamentação nos estudos, nas pesquisas e nas facilitações com crianças.

Visamos desconstruir o papel da infância como apenas um período de passagem para outra fase de desenvolvimento ou como etapa passiva de aquisição de conhecimentos repassados por adultos, provenientes do pensamento hegemônico.

A infância parece ser capturada por porta vozes, legitimados pelo saber científico a falar por ela, ajudando a construí-la. É concebida, de fato, uma “infância sob medida”, definida por esses especialistas, avaliada nos testes psicológicos, com o trajeto de desenvolvimento determinado, especificado, no qual alguns caminhos são melhores que outros, construindo uma “infância normatizada”. (MELO, 2012, p. 50).

Neste estudo, as crianças são consideradas sujeitos engajados no compromisso com a comunidade, família e sociedade, sendo agentes promotores de mudanças significativas na realidade, com base na descolonialidade e afetividade. Essas crianças não se constituem num futuro distante, ou seja, a nossa preocupação não é apenas pelo seu crescimento, mas também pelo que podem fazer atualmente para serem educadoras ambientais dialógicas que promovam estratégias de sensibilização dos adultos, convivência amorosa com a natureza, que implica fortalecimento de atividades potencializadoras do humano e da natureza em prol da sustentabilidade da vida.

O objetivo geral do trabalho foi analisar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tessitura dos saberes ambientais, com base na Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional. Já os objetivos específicos foram: investigar a vinculação afetiva entre educadores(as) e crianças Tremembé; analisar a colonialidade/descolonialidade

ambiental na relação entre pessoa-ambiente; compreender os significados da infância para os indígenas Tremembé e analisar as práticas educativas descolonizante, com base na vinculação afetiva entre as crianças Tremembé e a realidade.

No próximo tópico, abordaremos o percurso metodológico da nossa tese. Neste sentido, falaremos da Abordagem Qualitativa e da Pesquisa Intervenção Engajada em Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional (PER), retrataremos os autores e atores da investigação (crianças, educadores(as), lideranças Tremembé), especificaremos as etapas da coleta de dados, como a realização de entrevistas semiestruturadas, oficinas, observação participante e pesquisa documental; e, para a análise de dados, utilizaremos a análise de conteúdo.

Depois, apresentaremos os indígenas Tremembé, retratando a historicidade do povo, as especificidades de ser indígena e a significação das infâncias para esta tribo. Após isso, focaremos na Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé, preconizando a construção deste modelo educativo no Brasil e na realidade deste povo, a vinculação afetiva entre educadores(as), pesquisadora e educandos(as), a dinâmica escolar da Educação Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT). Logo, retrataremos a Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional em interface com a EEDIT, ressaltando a crise ambiental, a educação e a sustentabilidade, a educação ambiental crítica e a educação ambiental transformadora, além da práxis da Educação Ambiental Dialógica Infantil. Após esse tópico, apresentaremos os estudos referentes à colonialidade e à descolonialidade na EEDIT, com ênfase na Afetividade Descolonizante e na Afetividade Colonializante.

2 “O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”: PERCURSOS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A metodologia, para Matos e Vieira (2001), tem o significado grego que se traduz em: o estudo (*logos*) sobre o caminho (*odós*) para chegar a certos objetivos ou ir além do que já foi estabelecido (*metà*). Diante disto, Minayo (1994/2007, p. 14) afirma que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja: “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (suas experiências, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).”

Por isso, destacamos a frase “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar (Antônio Machado)”; adaptando, assim, para o processo de investigação: “pesquisador, o caminho se faz ao caminhar”. Desta maneira, o pesquisador torna-se realmente pesquisador na interação com a realidade investigada, traçando o entendimento do campo a partir do próprio campo de pesquisa, mantendo certo estranhamento com a realidade analisada, que contribuiu com a desnaturalização dos conceitos e das práticas pesquisadas.

Então, foi relevante planejar a estruturação do nosso caminhar na tecitura da investigação científica, mesmo sabendo que, durante a trajetória, poderemos modificar vários aspectos com a inserção na realidade. A partir do processo de pesquisa, percebemos que a pesquisadora modificou-se, o caminho foi estabelecido a partir das trocas construídas com as crianças indígenas e seus educadores, e do que foi previsto anteriormente no projeto de investigação.

Neste tópico, foi essencial o comprometimento com o nosso caminhar, ou melhor, com as escolhas metodológicas que trilhamos na empreitada, que são opções coerentes com a fundamentação teórica e objetivos de nossas proposições. Esta investigação baseou-se na Perspectiva Eco-Relacional – PER (FIGUEIREDO, 2003), que epistemologicamente questiona as dicotomias cartesianas presentes na história das ciências, a neutralidade científica, a transmutação dos sujeitos em meros objetos de estudo, o enrijecimento e mecanização dos conhecimentos que são intrínsecos na lógica colonializante.

2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa: etnografia e pesquisa intervenção engajada

A pesquisa, de abordagem qualitativa, corresponde ao conteúdo que não deve ser quantificado, pois se diferencia pela natureza do tipo de estudo, que enfatizou os significados,

os valores, as crenças e as percepções dos autores/atores sociais com a realidade (MINAYO, 1994/2007).

Na pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1999, p. 79), o pesquisador não visa “numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Propõe estudar situações complexas, ou particulares, que podem propiciar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Nesta perspectiva, González Rey (2002, p. 29) afirma que a pesquisa qualitativa é “um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.” Reforçamos, portanto, segundo Sato e Souza (2001 p. 34), que “o estudo da subjetividade não se restringe ao que as pessoas pensam ou conhecem, mas ao que faz sentido para elas, pois podem estar no âmbito dos costumes, que é uma segunda natureza, incorporada em hábitos.”

Assim, pesquisadores investigam os significados e sentidos atribuídos pelos atores da pesquisa em interrelação com o contexto e as experiências. Há a subjetividade na construção da interpretação de agentes e pesquisadores sobre questões sociais, políticas, econômicas, afetivas e educacionais que envolvem a temática investigada.

A pesquisa qualitativa, para Bodgan e Biklen (1994), tem como características: a descrição do fenômeno que foi estudado, a valorização do significado atribuído pelos participantes e pesquisadores como fundamentais para a interpretação dos dados e foca-se mais no processo do que nos resultados ou produtos.

O processo de pesquisa, a pesquisadora, a realidade, a cultura, os indígenas foram essenciais, pois cada passo da inserção na realidade até a realização das etapas da coleta de dados foi relevante para apreender sobre a afetividade e a descolonialidade na vertente educativa que priorize as questões ambientais.

Essa proposta metodológica reflete a opção teórica dessa pesquisa qualitativa, em especial pela investigação a que se propõe. Reconhece, em particular, a identidade entre o sujeito da pesquisa e os atores/autores sociais a serem investigados, a historicidade, a subjetividade, a dimensão simbólica, espaço fundamental desse trabalho, e o concreto vivido, enquanto manifestação das motivações intrínsecas dos referidos atores/autores. (FIGUEREIDO, 2003, p. 158).

A pesquisadora realizou a imersão na realidade, que visa conhecer e apreender a realidade indígena com o enfoque na etnia Tremembé, analisando, desse modo, a forma de viver, educar e amar que se configura no estudo do campo educativo, antropológico, cultural e ambiental. A escolha do enfoque etnográfico caracterizou-se pela possibilidade de

acompanhar as atividades realizadas na escola, na comunidade e na família com crianças indígenas na cotidianidade.

Assim, realizamos a investigação etnográfica, que para Lima *et al.* (1996), desvelou a realidade com a observação e a participação dos pesquisadores e participantes, com ênfase na inserção da pesquisadora no contexto. Estudou o significado da vida diária, a sua maneira de viver, as experiências pessoais e coletivas, os sentimentos, as emoções, a relação com o ambiente, os ritos, os valores e as crenças. Portanto, não é observação imparcial e neutra, mas a apreensão da realidade em seus aspectos sociais, históricos, psicológicos, ambientais e culturais. De acordo com Anadón (2005, p. 15),

[...] a etnografia é percebida como uma abordagem que requer uma imersão direta do investigador no meio estudado a fim de aprender o 'estilo de vida' de um grupo a partir da descrição e da reconstrução analítica e interpretativa da cultura, das formas de vida e da estrutura social do grupo estudado.

Neste estudo, enfatizamos que a etnografia caracterizou-se por maior proximidade entre mim, as situações e os atores/atores da pesquisa, a inserção na realidade e a descrição detalhada dos eventos analisados por meio da observação e da intervenção junto ao contexto. Neste estudo, foi possível construir uma descrição da práxis dos participantes da pesquisa, podendo elaborar uma compreensão sobre o fenômeno observado a partir dos objetivos traçados e das categorias temáticas presentes na investigação.

Geertz (1989/2012) afirma que o estudo de cunho etnográfico consiste na descrição detalhada da realidade analisada, pois faremos a apreensão dos significados referentes à temática analisada com o grupo diante da atuação efetiva do pesquisador nos assuntos relevantes referentes ao contexto e permite o contato direto com as pessoas, a problemática e as situações vivenciadas.

Esta vertente é fundamental para a investigação, porque interagimos com indígenas na sua realidade, construindo saberes ambientais a partir da cultura, analisando a relação com o meio e a construção de práticas educativas contextualizadas, sem impor os nossos valores e as nossas crenças por meio da crítica ao viés colonializante. A escolha metodológica focalizou-se nos atores/atores como sujeitos do processo e agentes de transformação do contexto de forma compartilhada com o pesquisador.

Utilizamos a Pesquisa Intervenção Engajada em Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional (PER), de intervenção comprometida com o contexto em que os participantes estão inseridos, pautada em uma práxis de pesquisa-intervenção dialógica, em

uma PER que visa à produção de saberes parceiros e à corporificação dos conhecimentos (FIGUEIREDO, 2007).

A PER, segundo Figueiredo (2003), exige maior proximidade entre pesquisador e atores/autores sociais, que reflete no compromisso com o estudo e o contexto no processo investigativo. Neste sentido, busca atrelar pesquisa, extensão, ensino e movimentos sociais na construção de saberes parceiros que se foquem em perspectivas ambientais, amorosas, interculturais, políticas, enfim, descolonializantes.

A PER orientou o modo de fazer a pesquisa, sendo intrínseco ao meu trabalho. A pesquisa foi orientada pela própria integração entre os conhecimentos científicos e os saberes do povo Tremembé, ou entre a teoria e a prática na sua realização e na elaboração deste trabalho, em que se baseia a própria lógica educativa dos indígenas Tremembé em interação com os moldes acadêmicos recomendados pela Universidade. Portanto, mostramos esta ligação no decorrer dos capítulos desta tese, em que há uma constante relação entre as falas e as vivências das crianças e dos(as) educadores(as) indígenas, bem como a intervenção engajada e a observação participante, com o material já produzido sobre o contexto educativo, a comunidade e o povo Tremembé de forma geral. Há, assim, a presença da reflexão crítica, da ação transformadora com a realidade e do compromisso da pesquisadora.

A Pesquisa Intervenção Engajada foi imprescindível no processo, pois realizei atividades lúdicas que geram ações com as crianças indígenas e a realidade a partir da reflexão sobre a colonialidade ambiental e a relação entre afetividade e ambiente no processo educacional diferenciado descolonializante, que vise à emancipação humana e à transformação social. Nesse ínterim, passei por mudanças³ de concepções e posturas a partir das afecções presentes no processo investigativo de interrelação com a realidade, por exemplo, a minha percepção dos Tremembé mudou ao longo do tempo, partindo de uma visão mais idealizada para uma vertente mais crítica dos indígenas.

Nossa escolha metodológica constitui, tal como a teia, a potencialização de diversos fios entremeados por meio dos nós que lhes interligam e permitem a aquisição de componentes da realidade alimentando a necessidade de conhecer e saber. Costura, desse modo, uma teia do real composta de seus *nós críticos*, de sua fiação, obra que exterioriza um intercâmbio de sua natureza interior com a natureza fora de si. Constrói uma *percepção eco-relacional* para si e para os outros. Uma construção que associa práxis educativa e práxis investigativa constituindo uma práxis ontológica, de se fazer refletir ao refletir o fazer com consciência. (FIGUEIREDO, 2004, p. 7).

³ Durante o trabalho, como resultado da pesquisa será abordado estas transformações da pesquisadora em relação ao povo Tremembé, isso vai ser abordado, principalmente, no tópico 5.5 e 6.0.

Na proposta da Pesquisa Intervenção Engajada na Perspectiva Eco Relacinaal, ocorreram diversos aprendizados entre mim e o povo Tremembé. Pude aprender sobre modelo educativo diferenciado Tremembé no que se refere à Educação Infantil à medida que dialogamos sobre algumas estratégias descolonizantes para o povo a partir da minha pesquisa com crianças e educadores indígenas, gerando novas reflexões e posicionamentos.

A ideia foi aprender com sua cultura e educação, além de realizar trocas significativas com o meu contexto social, ressaltando, assim, a importância deste trabalho e do meu papel como pesquisadora com o povo Tremembé, que não é superior, nem mesmo inferior, é diferente, pois faço parte de outro contexto familiar, educativo e comunitário.

2.2 Atores/autores sociais com a realidade: Povo Tremembé de Almofala no Ceará

Neste estudo, os Tremembé são autores populares que dialogam com os autores científicos, em que cada um tem a sua importância na construção de conhecimentos em um processo de autoria coletiva. Além disto, são atores que agem na sua realidade, recriando-a historicamente no contexto indígena cearense e brasileiro.

O povo Tremembé apareceu nos registros históricos brasileiros desde o século XVII, ocupando a região litorânea entre os estados do Pará e do Rio Grande do Norte. No Ceará, estão localizados nos municípios de Itapipoca, Acaraú e Itarema (FONTELES FILHO, 2003).

Em sua historicidade, segundo Borges (2010), foram denominados nômades, pois a mobilidade territorial é justificada por elementos políticos, econômicos e espirituais (fenômeno cultural), bem como a partir de sua relação com a natureza (período de coleta de determinadas plantações e o aparecimento de certos animais).

Atualmente, a etnia Tremembé habita a região de Itarema, Itapipoca e Acaraú, no Ceará. Neste estudo, a ênfase foi nos indígenas advindos do município de Itarema, do distrito de Almofala, na região do Vale do Acaraú no estado do Ceará, situa-se no litoral oeste, entre os rios Aracati Mirim e Aracati Açú. As suas terras foram “doadas” pela Carta Régia do Governo Português, que visava à diminuição e à fixação do território indígena (GOMES; VIEIRA; MUNIZ, 2007).

Estes utilizam no seu cotidiano de atividades a pesca, ainda hoje um dos principais meios de sobrevivência da aldeia. Para complementar as rendas familiares, realizam artesanatos com materiais provenientes do mar. Um dos registros da memória tradicional remete à origem do nome Tremembé, como advindo de tere-membé, que significa “o brejo

que treme”, ou “tremedal”, ou “lugar encharcado (embrejado)”, proveniente da língua tupi (BORGES, 2010). Podemos enfatizar que

O nome Tremembé vem dos Tremedáu, que é uma espécie de córrego de lama movediça, coberto por água escassa. Quando os índios eram perseguidos, entravam nos tremedáu, e como sabiam afundar na lama, conseguiam sair em outra localidade. Os soldados ou capangas que os perseguiam, porém, não possuindo a mesma destreza, afundavam e morriam. (PEREIRA, 2010, p. 20).

Outra versão sobre a origem do nome Tremembé foi designada por Borges (2010), refletindo no discurso deste povo na atualidade, que tem o sentido de se esconder dos inimigos e de extrair a subsistência dos manguezais, atrelando, assim, o seu nome a objetivos sociais e políticos que mobilizam a constituição do povo.

Segundo depoimento recente, realizado pelo senhor Estevão Henrique, no ano de 2005 [...], índio Tremembé habitante da localidade da Tapera, no município de Itarema, no Ceará, o nome do seu povo vem de Tremedal, que significa mangue, por que segundo ele, os tremembés freqüentavam os mangues das praias, em busca de peixes, mariscos e crustáceos e, de forma estratégica, neles se “atocaiavam” e armavam emboscadas para os inimigos. (BORGES, 2010, p. 72-73).

Desta maneira, o povo Tremembé convive com vários grupos sociais, entretanto mantém a cultura pela resistência política e valorização de sua cultura, que se estende na defesa do seu território e de sua identidade sociocultural, especificada com o Torém (dança e ritual sagrado), a produção de mocoioró (bebida fermentada feita com caju) e confecção de artesanatos (MESSEDER, 1995).

A singularidade e a fortaleza da etnia Tremembé é vivenciada no Torém, dança específica deste povo, que reflete a sua espiritualidade e o seu processo de luta política (FONTELES FILHO, 2003). Nos rituais dos Tremembé de Almofala, a música “Aninhá Vaguretê”, geralmente, é cantada para iniciar o Torém, que reflete em um pedido para realizar o momento de interação e diversão deste povo:

*Ô senhô dono da casa
Licença quero pedir
Meia-hora de relógio
Para nós se divertir
Mas ô vevê tem manibóia
Aninhá vaguretê
Aninhá vaguretê
Quando eu aqui cheguei
Nesta casa de alegria
Se abriu as portas da frente
Rescendeu a rosaria*

*Meu coração bem me disse
 Que aqui tem moça formosa
 Mas ô vevê tem manibóia
 Aninhá vaguretê
 Aninhá vaguretê
 Vamos todos se juntar
 E vamos entrar nesta roda
 Vamos enfeitar o salão
 Aninha vaguretê
 Aninha vaguretê
 Mas ô vevê tem manibóia
 Aninha vaguretê Aninha vaguretê*

O Torém é dança sagrada que ocorre nos rituais e na cotidianidade da vida Tremembé, que propicia conversar com os encantados. É a maneira de celebrar e brindar a vida, que reflete a cura, a força, o amor, a energia que fortalece e protege o povo, viabiliza o contato com os saberes ancestrais, ambientais e espirituais.

É povo de grande luta política pela demarcação do território e admirável por outras etnias indígenas por sua força e poder de reivindicação social, além da busca constante pela divulgação de sua cultura e da sabedoria ancestral Tremembé.

O povo Tremembé de Almofala, no interior do Ceará, é um povo guerreiro, reconhecido e valorizado por outras etnias indígenas pelas especificidades de sua cultura que se fortalece por sua espiritualidade, seu modelo educativo diferenciado e seu movimento político presente na sua indianidade. Ressaltamos a construção da Educação Diferenciada Indígena como uma estratégia de manutenção da cultura indígena e de divulgação da realidade Tremembé, que fortalece a luta pela formação dos(as) educadores(as) de maneira a propiciar a convivência amorosa com o ambiente, que ameniza as situações de exploração e dominação que são vivenciadas pelos indígenas.

A idealizadora da Educação Diferenciada Tremembé foi Raimunda Marques do Nascimento, filha do Cacique João Venâncio. Ela estudou até a 4ª série do atual Ensino Fundamental e, em seguida, foi à Fortaleza para trabalhar. Quando voltou para Almofala, começou a ensinar as crianças indígenas sobre a sua cultura, como a espiritualidade, o Torém, os saberes ambientais e as tradições da etnia. Depois, Raimunda sentiu a necessidade de estudar e fez o Curso de Magistério Indígena Superior Tremembé no nível médio e começou a graduação, que não pode concluir, por causa do seu falecimento em 15 de maio de 2009, aos 37 anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011).

Em 2006, foi consolidada a parceria entre os indígenas e a Universidade Federal do Ceará (UFC) para a criação do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS),

Licenciatura Intercultural Específica, que tem como objetivo formar educadores indígenas em um modelo diferenciado e intercultural, que lute por seus direitos sociais e fortaleça a sua cultura com ênfase nos preceitos da formação libertadora docente. A primeira turma foi o “Magistério Pé no Chão”, que começou em 2006, quando houve investimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Constituiu-se como a Licenciatura Intercultural de referência no estado do Ceará e no nordeste brasileiro.

Figura 1 – Sala de aula dos(as) educadores(as) indígenas, na disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011, na Escola Maria Venância



Fonte: fotos da autora.

Em abril de 2013, graduaram-se 36 educadores indígenas Tremembé na Concha Acústica da Reitoria da Universidade Federal do Ceará (UFC), em processo de reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC). Este curso foi coordenado pelo Professor Dr. José Mendes Fonteles Filho (Babi Fonteles). Nele, consideraram-se a cultura indígena e as temáticas fundamentais para a construção de conhecimento na realidade Tremembé.

Nesta pesquisa, a escolha por crianças indígenas Tremembé de Almofala ocorreu pela minha identificação com os trabalhos e estudos referentes à infância e pelo interesse em realizar intervenções, concebendo-as como atores/autores sociais no processo educativo diferenciado em referência ao contexto social, à vida familiar e comunitária.

A opção pelos indígenas Tremembé foca-se nos trabalhos relacionados à formação de educadores indígenas no Magistério Superior Indígena Tremembé (MITS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC), com uma proposta de realizar parcerias e construir novos conhecimentos a respeito dos saberes ambientais indígenas e da descolonialidade.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Diferenciada Indígena Tremembé de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância, na localidade da praia, em Almofala, no Município de Itarema, no estado do Ceará. A escolha foi efetuada pela identificação com a escola e seus educadores durante os meus contatos iniciais com a realidade indígena, além de ressaltar sua importância política na construção da escola diferenciada indígena no Ceará.

No Ceará, a Escola Indígena Diferenciada (EID) é um fenômeno muito recente, o que justifica somente agora é que estão sendo desenvolvidos estudos iniciais. Os Tremembé foram os primeiros a implantarem uma escola indígena na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio por parte da SEDUC ou da Secretaria de Educação do Município de Itarema, onde estão localizados, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada. (FONTELES FILHO, 2003, p. 16-17).

Percebemos a importância histórica e política da Escola Maria Venância para os povos indígenas de forma geral e, especialmente, para a etnia Tremembé, por representar bem a articulação social e o fortalecimento de sua autonomia nas relações estabelecidas. Sobre a escola, atualmente,

[...] é um prédio que tem uma arquitetura rústica, preservando os traços indígenas, misturando materiais como a alvenaria, madeira e cobertas de palha. Possuem grandes espaços e ilhas digitais, o que dá um grande destaque à boa parte das escolas da rede pública no Ceará [...] (ÍNDIOS..., 2009, p. 1).

Destaco a identificação com a arquitetura da escola, semelhante a uma Oca, demonstrando que a educação diferenciada deve ser pautada na cultura dos Tremembé e na horizontalidade das relações presentes na circularidade da apreensão de conhecimentos com o ambiente que priorize a amorosidade. Sobre as questões políticas deste âmbito:

A escola Maria Venança é também lugar de articulação, reuniões e grandes eventos do movimento indígena, de dança do Torém enquanto atividade curricular cotidiana e de diversão coletiva [...]. Tem o sentido de ser o centro da Aldeia da Praia, no qual os projetos de futuro são construídos no presente. No currículo da escola tem lugar de destaque a história dos próprios tremembés e seus conhecimentos tradicionais, a memória sobre os acontecimentos acerca da igreja de Almofala e da Terra da Santa. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006, p. 152-153).

A escolha da comunidade da Praia ocorreu pela proximidade do Cacique neste lugar, o qual simboliza resistência e afirmação étnica para o povo Tremembé, sendo essencial para a construção da pesquisa essa movimentação em busca dos direitos sociais indígenas, como a educação diferenciada, a moradia, a terra e a saúde.

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 FILHO, 2003, p. 4).

2.3 Passos de uma caminhante ao caminhar: instrumentos e etapas da coleta

A primeira etapa da coleta de dados foi a pesquisa documental, ou seja, o estudo de materiais publicados já produzidos sobre e pelos Tremembé, com ênfase no processo educacional das crianças indígenas, na importância do ambiente na cultura. Realizamos a pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas do estudo, como: Colonialidade/Descolonialidade, Afetividade, Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional e Educação Escolar Diferenciada Tremembé.

A segunda etapa foi o conhecimento da realidade do povo Tremembé, de forma experiencial e vivencial, com base na observação participante, que consiste na apreensão da realidade através do contato com os indígenas, reconhecendo a importância da cultura, costumes e formas específicas de ser, assim como a linguagem utilizada, a construção de saberes ambientais e o processo educacional. Desse modo, foi possível investigar a colonialidade ambiental e a descolonialidade, além da possibilidade de assumir o posicionamento crítico e libertador com base na afetividade.

Neste momento inicial de inserção na realidade, participei da disciplina “Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, ministrada pelo Cacique João Venâncio e o Pajé Luís Cabloco, que ocorreu na Escola Maria Venâncio, de 12 a 16 de dezembro de 2011, do curso superior indígena oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Este curso objetivou a formação de professores indígenas para o Ensino Fundamental e Médio, com base no seu modelo educacional que permeia os saberes ancestrais, advindos da cultura e de especificidades históricas e sociais. Em 2012, foram 36 professores indígenas que finalizaram o curso de graduação na modalidade de Licenciatura Intercultural Específica.

O meu primeiro contato com a realidade Tremembé gerou reflexões sobre a educação diferenciada, a afetividade, a descolonialidade/colonialidade ambiental, a Educação

Ambiental Dialógica, os saberes ambientais, a espiritualidade, a sabedoria ancestral. Propiciou a familiarização com os(as) educadores(as) Tremembé, pajé Luís Caboclo e Cacique João Venâncio.

Figura 2 – Pajé Luís Caboclo fala sobre os seus ensinamentos na disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011



Fonte: fotos da autora.

O meu segundo contato aconteceu em março de 2012, para entrevistar o Cacique João Venâncio e observar as orientações do Professor Dr. João Figueiredo aos estudantes sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Magistério Indígena Tremembé (MITS). Em julho e agosto de 2012, fui para Almofala encontrar com os(as) educadores(as) e o Cacique, com a finalidade de realizar minha inserção na realidade. Conversei sobre os objetivos da pesquisa com o Cacique e pedi sua autorização para a realização da investigação. O pedido foi aceito.

Desde este período, minha mãe participou dos encontros com o campo, fazendo as viagens comigo, fazendo-me companhia e ajudando na interação com a realidade, sendo uma forma de aproximar minha família e meu ambiente afetivo da pesquisa de doutorado realizada com os Tremembé. Neste período, o intuito foi a apreensão da realidade indígena, da alimentação, da moradia, das formas de lazer, do modelo educacional, do entorno da aldeia, a vinculação afetiva com a natureza, da maneira de brincar, de comunicar-se e de relacionar-se.

Em setembro de 2012, pude escolher a sala em que realizei o trabalho. Justifico a escolha de uma sala da Educação Infantil da Escola Maria Venância para poder dar mais

profundidade ao estudo a partir das especificidades da mesma e conhecer as relações estabelecidas entre as crianças e Liduína no seu cotidiano escolar.

Neste período, conversei com a coordenadora da escola para objetivar a efetuação da pesquisa. Pude dialogar com a professora Liduína, que ensina a sala da Educação Infantil. Pedi autorização para a coordenação e para a educadora Liduína a fim de realizar a pesquisa na escola.

Após isto, dialoguei com a educadora Liduína, que ensinava na sala Ariapú, onde se constituía, exatamente, o público no qual tinha interesse em investigar. A educadora demonstrou, inicialmente, resistência com a minha participação na sua sala, deixando claramente transparecer sua preocupação em ser avaliada e/ou observada durante o período da pesquisa.

Porém, como tive interesse em permanecer na escola e com o público, dialogamos sobre os objetivos do estudo, da importância para a realidade Tremembé e da necessidade de estudos sobre a Educação Escolar Diferenciada Indígena que envolva as crianças. Conversei sobre fazer a avaliação de sua prática, mas não de sua pessoa, com o intuito de repensar e de construir novas práticas, especialmente com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT), a partir da minha experiência de pesquisa na sala de aula Ariapú com as crianças e a educadora.

Justificamos o nosso posicionamento, com base em Freire (1997/2013a, p. 34): “[...] a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar.”

Nesse momento, a educadora não tinha uma sala específica, ou seja, um espaço físico para lecionar as suas aulas. Ela lecionava no corredor, bem próximo ao banheiro, sendo apenas um improvisado, pois a sua sala estava em reforma e ficaria pronta no próximo mês. As crianças corriam pela escola e não conseguiam ficar no espaço criado para elas. Senti a dificuldade da educadora em realizar as atividades que havia planejado, gerando, assim, situações estressantes com as crianças.

Na segunda fase da pesquisa, observamos a sala de aula da Educação Infantil na Escola Maria Venância, chamada de Ariapú, duas vezes na semana. Aconteceu por um prazo de dois meses, de janeiro a fevereiro de 2013.

A sala Ariapú tem como educadora Liduína. João Filho auxiliava no processo Educativo das crianças. Inicialmente, Amanda substituía a educadora quando esta precisava se ausentar e, depois (no meio do semestre), Talita tornou-se estagiária da educadora. Em suma,

Liduína facilitava o processo de aprendizagem das cinco crianças maiores presentes: Daniela, Lucas, Rafael, Daniel e Jaime, com faixa etária de 5 a 6 anos. No outro lado da sala, João Filho e/ou Talita efetuavam outras atividades com as crianças menores: Nara, Maria, Paulo e Tiago, com idade de 3 a 4 anos.

Inicialmente, foi um período de estabelecimento do vínculo e da confiança com a turma, bem como da apreensão dos jogos e costumes presentes para o desenvolvimento da próxima etapa. Senti que as crianças e a educadora Liduína estavam receosas com a minha presença na sala de aula, mas isso foi desconstruído com a imersão na realidade e com a interação entre os atores sociais.

A minha aproximação das crianças aconteceu de maneira natural, progressiva e espontânea, a partir das atividades promovidas pelos(as) educadores(as), no auxílio na realização das tarefas e na convivência com as crianças, além do meu interesse em participar da rotina da sala de aula e da minha curiosidade em conhecer a sua realidade. Desde os primeiros contatos na escola, identifiquei-me com Daniela, Paulo, Jaime e Tiago, especialmente, e percebi o interesse desses alunos em interagir comigo, recebendo gestos de carinho e cuidado, retribuindo-os, também.

Afirmo que, tanto os nomes dos(as) educadores(as), como das lideranças presentes ao longo deste trabalho são os nomes reais dos sujeitos, como forma de legitimar e dar visibilidade à sua atuação e ao seu discurso, para fortalecer a luta indígena e divulgar elementos da sua realidade. No entanto, os nomes das crianças são fictícios, como forma de preservar a identidade e a integridade das mesmas, de acordo com os preceitos éticos.

No mês de outubro e novembro de 2012, já pude observar a sala de aula Ariapú e interagir com as crianças, dialogar sobre o trabalho com a educadora Liduína e com o filho do Cacique: João Filho. Foi minha opção não realizar filmagens e tirar fotografias desse momento de inserção, por causa da resistência inicial da educadora. Essas etapas foram relevantes para a construção da minha imersão no campo de pesquisa que aconteceu passo a passo, sem pressa, sem atropelar aspectos essenciais para o desenvolvimento da mesma, baseada no compromisso social, na afetividade descolonizante e ética da pesquisadora.

Em janeiro e fevereiro de 2013, realizo a observação participante na sala de aula Ariapú com as crianças indígenas e os(as) educadores(as) Tremembé. Neste momento, começo a fazer as gravações e a fotografar, pois sinto abertura do grupo para isto e percebo não interferir na concretização do trabalho. Utilizamos estes instrumentos de coleta de dados para registrar as falas dos sujeitos e os momentos mais marcantes da pesquisa com fidedignidade.

Na observação participante, para Minayo (1994/2007), o pesquisador interage efetivamente com o meio, com os participantes e com a problemática pesquisada, tendo por finalidade desenvolver a investigação científica. Permitindo que o pesquisador possa interferir no contexto, bem como estes serem modificados pela interação, promove a inserção do pesquisador na realidade investigada, com o intuito de conhecer e analisar as relações no cotidiano do grupo. Enfatizamos que, para Richardson (1999, p. 261),

[...] é recomendada especialmente para estudos de grupos e comunidades. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante.

Já na terceira fase, após a inserção na realidade, realizamos oficinas com base nas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, músicas e danças) com auxílio do educador indígena. A proposta ocorreu, inicialmente, duas vezes na semana, com a turma em sala de aula acompanhando as atividades já elaboradas pela educadora e criadas pelas próprias crianças a partir de sua espontaneidade e criatividade, em sua maioria, além da realização de algumas oficinas sugeridas por mim. Inicialmente, ocorreu com a frequência semanal nos meses de março e abril, depois foi quinzenal em maio, passando a ser mensal em junho e julho de 2013.

Foi importante entender sobre a Educação Escolar Diferenciada Indígena, a cultura, a resistência política, a cotidianidade, a família, a comunidade e os saberes ambientais a partir da ludicidade. Além de compreender os mecanismos de dominação e opressão inerentes à colonialidade ambiental, para que possamos analisar a vinculação afetiva em uma vertente descolonizante entre as crianças Tremembé, os(as) educadores(as) e o ambiente educativo.

Em estudos e pesquisas já realizadas com Tremembé, Fonteles Filho (2003, p. 83) ressalta a importância de trabalhar com a ludicidade, que sinaliza uma identificação com a forma de ser, vivenciar, experienciar e aprender desse povo. Desta maneira, destaca: “sinto o quanto seria útil fazer oficinas de música, trabalhar música com eles. Eles amam cantar, poetizar, dramatizar”.

Os jogos e as brincadeiras proporcionam, de forma agradável, a possibilidade de instituímos uma ponte entre o mundo concreto, o imaginário e simbólico. Por meio dele vivem-se tantas histórias, estórias, fatos, feitos, vidas e experiências diversas. Compreendo que brincar favorece o desenvolvimento da afetividade, dos vínculos sociais, da capacidade criativa, da adequação a situações novas, da experiência de construir o imaginário, o simbólico, as regras etc. Permitem a incorporação de novos valores e ideias, estimula as capacidades e as habilidades psicomotoras; a inserção cultural; o autoconhecimento. (FIGUEIREDO, 2006, p. 83).

A ludicidade é a linguagem da criança, percepção e comunicação com o mundo. Permite a expressão de sentimentos e emoções sobre o seu cotidiano, que se traduzem em medos, ansiedades, sonhos, expectativas, desejos e alegria. O brincar possibilita o desempenho de papéis sociais, o ensino e o aprendizado, o conhecimento da dinâmica familiar e comunitária e a sua relação com a natureza.

As manifestações lúdicas trazem para a criança a apropriação das imagens, representações, suporte de ação. Esse lugar do lúdico comporta, tal qual na cultura, tanto um movimento de conversação como de transformação. Nele o sujeito deixa sua marca particular, define a sua singularidade, produz alterações, fissuras ou acrescenta novas particularidades à cultura. Nisso avança com sua autoestima e sua capacidade de ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) em um novo mundo produzido por meio dos sonhos possíveis, dos inéditos viáveis. (FIGUEIREDO, 2006, p. 83).

As oficinas promoveram a escuta das crianças Tremembé sobre as experiências escolares, familiares e comunitárias, promovendo a percepção das estratégias colonializantes presentes na realidade, podendo desconstruí-las e ressignificá-las numa vertente descolonizante.

Foram realizadas oficinas com massa de modelar, blocos de montar e desenhos com a proposição e a intervenção da pesquisadora, relevantes para refletirem sobre o seu processo educativo diferenciado, além de momentos em que as crianças conduziram o processo por meio de atividades livres a partir de sua espontaneidade e criatividade, com o acompanhamento e a intervenção da educadora nesta ocasião.

As oficinas foram elaboradas de acordo com as observações realizadas por mim na sala de aula com a Liduína e foram planejadas na semana anterior a sua realização. Pedi a autorização da educadora para efetuar as oficinas, havendo uma comunicação com certa antecedência para a realização de cada oficina, utilizada como estratégia educativa na sala de aula por Liduína com as crianças a partir da minha intervenção. Percebi abertura e disponibilidade da educadora para participar das atividades e para, em alguns momentos, ajudar-me na execução e na facilitação. Sobre cada oficina, podemos detalhar:

- a) Na oficina de massa de modelar, conversei com a educadora sobre a possibilidade de fazer uma atividade com as crianças no outro dia referente à escola indígena e aos animais presentes na realidade, focando-se no que as crianças pensam, sentem e vivenciam o seu modelo educativo diferenciado. Ela concorda, pois afirma que já teve vontade de usar este material, mas não o tinha e que crianças dessa faixa etária gostam muito desta atividade. Então, consigo a permissão e aprovação para a minha primeira oficina com as

crianças. Isso me deixou com grandes expectativas e também com imensa ansiedade na efetuação da oficina. Levo a massa de modelar para a sala de aula e as crianças ficam animadas com a atividade. Sentamos no chão para que repartam a massa de modelar. Elas começam a fazer animais e objetos a partir da sua escolha e do seu interesse. Liduína também faz animais e mostra para as crianças. Eu moldo alguns objetos e interajo com elas.

- b) A oficina de blocos de montar é uma atividade que tem como proposição o trabalho cooperativo entre as crianças, para que possam, além do mais, aprenderem e brincarem simultaneamente. Esta oficina tem a finalidade de educar, estimulando a criatividade, observando as cores e percebendo os formatos dos blocos e suas formas de encaixe, importante para a faixa etária. Também, visa que as crianças possam dividir os materiais e ajudar umas às outras na construção de objetos. Percebo que a escola Maria Venância tem poucos materiais para realizar atividades em sala de aula e as crianças sentem falta de recursos diferenciados.

As crianças demonstram boa receptividade na oficina de blocos de montar, construindo castelos, montando carros e diversos objetos de acordo com o seu interesse. Depois que montam os objetos, elas brincam com os mesmos em interação com as outras crianças e educadores(as).

O objetivo principal das oficinas foi a apreensão de conhecimentos de maneira afetiva descolonizante entre mim, educadores(as) e educandos(as), fazendo com que as crianças pudessem ter responsabilidade em relação ao seu processo educativo, em uma proposta que se foca em compartilhar experiências e construir novas atividades.

Grupo-aprendente – aprendente-grupo é um ‘conceito’ que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os aprendentes que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer-se de si mesmo diante dos interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais. (FIGUEIREDO, 2011, p. 25).

Desta maneira, a intenção das oficinas foi constituir uma proposta que considere os sujeitos pesquisados (o grupo de educadores(as), as crianças e as lideranças que atuam no entorno das escolas Tremembé) como coprodutores da pesquisa. Visa à compreensão da vinculação afetiva das crianças Tremembé com o ambiente educativo a partir dos múltiplos olhares dos(as) educadores(as), percebendo as suas próprias infâncias a partir da vivência destas crianças na realidade.

Na quarta fase da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com alguns educadores indígenas (Getúlio, João Filho e Liduína) e coordenação (Aurineide) da Escola Maria Venância, bem como dialogamos com as lideranças tradicionais, como Cacique João Venância e Pajé Luís Cabloco, considerados os “marcadores do discurso do lugar” (FIGUEIREDO, 2003, 2004), sujeitos que carregam os conhecimentos históricos, sociais, culturais e políticos do lugar. São as pessoas significativas para a compreensão da realidade e o conhecimento do ambiente educativo, podendo, assim, avaliar sobre relações afetivas entre os docentes e as crianças na Escola Maria Venância. Esse momento permitiu que pudéssemos entrar em contato com os textos vivos inerentes aos povos tradicionais indígenas do Ceará.

Efetuamos entrevistas semiestruturadas que, segundo Minayo (1994/2007), entrelaçam questões construídas por mim e outras que observo no *locus* da investigação, em interação com autores/atores da investigação. Este momento foi mais do que uma entrevista, mas um diálogo com os marcadores do discurso do lugar, desta forma, podendo tirar dúvidas sobre a realidade e explorar elementos preciosos desta investigação.

Durante o processo de pesquisa, recorreremos ao registro dos dados coletados com o uso do gravador. As gravações, para Freire e Guimarães (2011c), constituem-se gravações do mundo, ou seja, gravações de uma representação do contexto social que foi investigado. Foram realizadas as transcrições dos encontros de observação, da realização das oficinas, das entrevistas semiestruturadas e da participação na disciplina do MITS, as quais enriquecem o trabalho acadêmico com as autorias populares.

Em relação às transcrições, destacamos que o processo de codificação destes momentos significativos da pesquisa segue a seguinte estruturação: 1) Apresenta o nome sujeito com a sua função (estudante, educador ou liderança da comunidade); 2) O momento em que foi coletada a verbalização (entrevista, ou observação, ou oficina, ou participação na disciplina); 3) O período de sua realização. Além de falas individuais, há também diálogos entre educadores(as), crianças e pesquisadora, no decorrer do trabalho, que são codificados a partir dos pressupostos já descritos.

Para melhor compreensão, vamos exemplificar com uma fala, em termos de codificação:

Olha, é uma coisa assim que a gente não pensou e fazia. Se tivesse só a gente conversando, nós, teria um dialeto totalmente diferente. Se conversarmos só nós Tremembés, tem coisas que a gente tá falando que vocês não iriam entender, certo? Então, a gente nem imagina se a gente pegasse mesmo a língua tradicional pra todo mundo falar, hoje não seria mais interessante. É claro que a gente sabe que seria uma arma forte pra gente lutar, mas o nosso ritual está presente. É necessário e a gente faz um projeto pra que todo mundo aprenda a falar a língua tradicional. (Cacique João Venância, Entrevista, 2012).

A partir dos dados referentes à fala, podemos ressaltar que é uma liderança do sexo masculino, o Cacique, que participou da entrevista semiestruturada, realizada pela pesquisadora no ano de 2012.

Em algumas transcrições, há partes na fala que não puderam ser transcritas por serem inaudíveis e foram sinalizadas com as interrogações (?) e os colchetes ([]), como forma de situar o leitor neste processo.

Além das transcrições, utilizamos a câmera fotográfica para produzir filmagens e registrar o momento com fotografias. Para Kossoy (1971/2001, p. 25), “é a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um tempo só revelador de informações e detonador de emoções.” É a imagem que traduz o referencial do autor, a visão de mundo, cabendo novas interpretações e percepções das pessoas que a visualizam diante de experiências e do contexto social.

A videografia vai além das filmagens no processo investigativo, pois propõe a criação de vídeos. Os vídeos permitem aos atores-telespectadores conhecerem, sentirem e experimentarem a si mesmos, os outros e a realidade. Neste estudo, produzimos um vídeo no final da tese que objetivou divulgar e promover a cultura e sabedoria ancestral Tremembé. Além disto, este recurso

[...] foi utilizado como técnica complementar. Com essa aplicação foi possível observar além da linguagem oral, também outras linguagens, tais como a corporal, suas interações e contradições, a cantiga de suas falas, o gestual. A possibilidade de rever a imagem com e sem fala ajudava a perceber outras nuances. (FIGUEIREDO, 2004, p. 8).

Desta maneira, o vídeo se foca na construção de estratégias educativas descolonializantes que valorizem a afetividade e a ambientalização na vertente de compromisso com a realidade, emancipação humana e transformação social.

Durante todas as etapas da investigação, recorreremos ao diário de campo, que, para Fonteles Filho (2003, p. 43), “é um registro em movimento”. Montero (2006) complementa afirmando que é um guia do pesquisador que relata a experiência e percepção no trabalho de campo. É a descrição da realidade sob a visão de mundo do pesquisador e sua modificação no contato com a realidade. Figueiredo (2004) enfatiza a importância do diário de campo na pesquisa como forma de registro dos eventos relevantes e detalhes da realidade captados pelo pesquisador, com a possibilidade de conectar as vivências no contexto social com as produções teóricas sobre a temática investigada.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

O nosso estudo respeitou os princípios éticos de sigilo e individualidade dos participantes desta pesquisa, baseando-se na Resolução 466/12 (12/12/12) (Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos), do Conselho Nacional de Saúde, que enfatiza o compromisso ético com os participantes da pesquisa (NOVOA, 2014).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B e ANEXO C) foi elaborado em conformidade com a referida Resolução, resguardando os princípios de Bioética, que visam assegurar os direitos e os deveres dos participantes da pesquisa: 1) Autonomia (Respeito às pessoas); 2) Beneficência (Contribuição para os sujeitos); 3) Maleficência (Não deve causar danos para os indivíduos); 4) Justiça (Conceber o sujeito como cidadão independente da etnia, classe sócio econômica, idade e gênero); 5) Dignidade (Reconhecimento e afirmação de atitudes dignas); e 6) Equidade (NOVOA, 2014).

Conversamos com os participantes da pesquisa (lideranças, educadores(as) e responsáveis das crianças) sobre os objetivos da investigação, a metodologia aplicada, a não obrigatoriedade de participação, o sigilo das informações e o anonimato das crianças, com uma linguagem simples e esclarecedora de suas dúvidas. Explicando de forma geral todas as etapas a serem cumpridas para que o participante da pesquisa e/ou responsável pudesse se manifestar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Inicialmente, o Cacique João Venâncio autorizou a realização da pesquisa na Escola Maria Venância, sendo muito significativo para a comunidade e para mim. Depois, foi aceita institucionalmente pela coordenadora da instituição Maria Aurineide Santos (ANEXO A). Após isso, pela educadora responsável pela sala de aula Ariapú, A Liduína.

Posteriormente, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), responsabilizando-se pela participação dos seus filhos. Depois, os(as) educadores(as) e as lideranças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por sua participação (ANEXO C).

2.5 Análise de dados

A partir dos diários de campo, das videografias, das fotografias e das transcrições dos encontros, verificaremos as categorias de análise deste estudo.

Para a interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, que possibilita encontrar respostas para os questionamentos formulados, confirmar ou não as hipóteses

colocadas e compreender a realidade além das aparências. Segundo Bardin (1977/2009), a análise de conteúdo é um método de análise de dados que implica um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Desta maneira, a análise de conteúdo

[...] é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. (FERREIRA, 2014, p. 3).

A forma de organização dos conteúdos utilizada é a análise temática, que se refere ao estudo de temas relacionados e a possibilidade de se fazer comparações entre esses temas (GOMES, 1994). Esta organização foi sistematizada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura da Análise Temática

MACRO TEMA	TEMA	SUBTEMAS
O povo Tremembé	“Força da Natureza”: Muito Prazer, os Tremembé de Almofala!	“Aceitáveis para quem? Para eles mesmos, os brancos que dominavam”: Breve historicidade brasileira sobre indígenas.
		“Nós Tremembés somos nativos daqui”: Breve Historicidade dos Tremembé de Almofala.
		“Todos nós sabemos que Tremembé é um povo único”: Ser indígena Tremembé.
		“O que é de um é de todos”: Compreensão dos Significados de Infância para Indígenas Tremembé.
Educação Escolar Diferenciada Tremembé	“Educação que não mude nosso jeito de ser”: Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEDIT).	“A escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional”: Construções da Educação Diferenciada Indígena no Brasil.
		“Na Escola Diferenciada preparamos nosso povo para lutar”: Constituição de uma Educação Escolar Diferenciada Tremembé (EEDIT).
Educação Escolar Diferenciada Tremembé	“Educação que não mude nosso jeito de ser”: Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEDIT).	Ariapú: Dinâmica escolar na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT), na Escola Maria Venância.
		“O nome do tio é doce”: Vinculação afetiva entre educadores e crianças Tremembé na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
		“Eu sou professora, não sou a mãe dele não”: Desafios e possibilidades da práxis da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).

MACRO TEMA	TEMA	SUBTEMAS
Educação Ambiental	“Biótica é uma coisa que tem vida”: Reflexões sobre a Educação Ambiental.	“A gente sempre aborda como algo que faz parte da vida. É algo que tá ligado diretamente à vida, que tá ligado diretamente à escola”: Crise Ambiental, Educação e Sustentabilidade.
Educação Ambiental		“Os animais são nossos amigos”: Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Transformadora.
		“O ser humano não se separa da natureza, pois é nela que nos fortalecemos”: Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco Relacional em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
		“As crianças Tremembé gostam de vivenciar o ambiente onde elas estão”: Educação Ambiental Dialógica Infantil na Perspectiva Eco Relacional (PER) em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé.
		“A tese já vai dar visibilidade pra alguém”: Vinculação Afetiva entre crianças, educadores(as) e pesquisadora na Práxis da Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
Colonialidade/ Descolonialidade	“Apresentar para o Branco aquilo que a Gente quer Passar”: Colonialidade/ Descolonialidade na Práxis Afetiva da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).	“Cuidado pra não se infiltrar no que é dos outros, na exigência para se enquadrar a ele”: Estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
		“O dia que amanhece aqui hoje é outro”: Afetividade Colonializante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
		“Ah, você é índio?” “Sou, com maior orgulho”: Descolonialidade na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).
		“Espiritualidade é amor”: Afetividade Descolonializante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT).

Fonte: elaborado pela autora.

Estas categorias surgiram a partir do contexto social e das verbalizações dos(as) educadores(as), das lideranças e das crianças indígenas. Foram organizadas de acordo com os nossos objetivos no que se refere à investigação da vinculação afetiva entre educadores(as) e crianças Tremembé, com a análise da colonialidade/descolonialidade ambiental na relação pessoa-ambiente e na construção de práticas educativas descolonializantes baseadas na

vinculação afetiva entre crianças Tremembé e sua realidade, fazendo com que pudéssemos atingir o nosso objetivo central deste estudo, como, também, seus objetivos específicos.

3 “FORÇA DA NATUREZA”: MUITO PRAZER, OS TREMEMBÉ DE ALMOFALA!

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 não tem mal que eu não cure
 Viem lá das cachoeiras
 Com a força da natureza
 Os encantado nos mandou
 Viem aqui fazer limpeza
 (Música Tremembé utilizada no Torém).

A música demonstra que os Tremembé são batalhadores e guerreiros que apresentam coragem e bravura para enfrentar as dificuldades em sua realidade. Esta força é proveniente da natureza e dos encantados⁴ que representam sua territorialidade e sua ancestralidade. Realidade, nesta pesquisa, significa o entrelaçamento entre tempo e espaço em que os sujeitos vivenciam, ou seja, momento histórico e contexto contraditório, concreto e objetivo em que os indígenas estão inseridos. Devem-se considerar a inserção crítica dos sujeitos e a possibilidade de transformação social dos mesmos. Para Freire (1970/2005a, p. 41),

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta para eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

A realidade constitui-se da minha interação com o ambiente educativo Tremembé. Sobre a força da natureza dos Tremembé, o Cacique comenta:

Está no nosso dia, nossa força, força do Tremembé. E a ligação com a natureza, o encantado, seres de outras dimensões em quem tem maior sensibilidade (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Os Tremembé apresentam a sua fortaleza numa vertente política enraizada na história do seu povo, que faz referência ao processo de organização e de mobilização étnica, bem como a sua singularidade. Força que nos sustenta, protege e se manifesta de forma diferente em cada um (Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

⁴ São espíritos de ancestrais indígenas que já faleceram e agora habitam um plano encantado, que podem manter contato e proteger os familiares e a aldeia. Outra explicação para o termo é o contato com entidades sobrenaturais, que lançam um feitiço para algumas pessoas “comuns” por terem determinado ‘dom’ ou ‘merecimento’ (GONDIM, 2011).

Esta força e engajamento foram perceptíveis, desde os meus primeiros contatos com o campo na disciplina “Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, que ocorreram na Escola Maria Venância de 12 a 16 de dezembro de 2011, no curso superior indígena. O meu primeiro encontro com a realidade indígena gerou muita ansiedade e receios em mim, primeiramente, por questões pessoais relevantes em minha vida que aconteceram em menos de um mês da minha primeira viagem para Almofala, como o falecimento de minha avó, que me deixou mobilizada a elaborar luto e me dedicar nesse período profundamente à espiritualidade e à família. Apresentou-se como um desafio conhecer os(as) educadores(as) indígenas, o Cacique, o Pajé, as crianças, a forma de moradia, a alimentação, as escolas, o Torém, a Educação Escolar Diferenciada Tremembé, a cidade de Itarema, o município e a Praia de Almofala.

Confluindo com este momento inicial, participei de momentos relacionados à espiritualidade. Causaram-me, também, reflexões sobre a EEDIT, a Afetividade, a Descolonialidade/Colonialidade Ambiental, a Educação Ambiental Dialógica, os Saberes Ambientais e Ancestrais. Isto propiciou a familiarização com educadores(as) Tremembé e algumas lideranças (Pajé Luís Caboclo e Cacique João Venâncio).

Nos próximos tópicos, abordamos de maneira sucinta a história dos povos indígenas no Brasil, fazendo, assim, referências ao povo Tremembé e às experiências vividas pela pesquisadora em interação com a realidade indígena.

3.1 “Aceitáveis para quem? Para eles mesmos, os brancos que dominavam”: breve historicidade brasileira sobre os indígenas

Antigamente o Brasil era uma Colônia de Portugal. Colônia, como eu entendi, é um tipo de escravidão entre países. Um leva o que o outro trabalha para produzir. Não dá pra imaginar que as coisas possam ter sido piores, mas foi. Para manter essa escravidão: tomar terra dos índios, escravizar, matar, tudo dentro das leis deles brancos de Portugal e brancos do Brasil que pensavam como brancos portugueses; era preciso inventar um monte de coisas aceitáveis. Aceitáveis para quem? Para eles mesmos, os brancos que dominavam. Foi assim que inventaram que índio não tinha condição de se governar, tinha que ter a tutela e o mando do branco. Foi assim que se chamava índio de selvagem, sendo que nenhum de nós saiu daqui para o outro lado do mar para matar todo mundo que morava nas suas casas com as formas mais variadas de crueldade. Como se faz até hoje quando tomam as terras da gente e a gente vai querer de volta [...] (CEARÁ, 2007b, p. 51)⁵.

⁵ Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

É essencial a consciência crítica dos indígenas no que se refere à invasão dos portugueses no Brasil, fato que gerou a introdução de modelos provenientes da realidade colonizadora na sua cultura.

No ano de 1500, os navegadores portugueses e espanhóis exploravam o oceano em busca de novas terras. Em uma de suas viagens para as Índias, ocorre um “acidente” de percurso e estes chegam a um território desconhecido. Ao se deparar com o solo brasileiro, Pedro Álvares Cabral denomina este território, inicialmente, de Ilha de Vera Cruz, para depois designar Terra de Santa Cruz e, posteriormente, para ser chamado de Brasil. Este nome foi dado em razão da exploração do Pau-Brasil, árvore possuidora de um tom avermelhado, que era comercializada na Europa neste período.

Ao longo do tempo, surge o interesse de outros países em relação ao Brasil, havendo a necessidade da metrópole colonizá-lo, investindo também na plantação de cana-de-açúcar. Sobre as impressões dos portugueses, há a construção dos primeiros documentos escritos sobre o Brasil, um deles é a carta de Pero Vaz de Caminha, a qual retrata em alguns trechos a percepção sobre os indígenas:

[...] a feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber. Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepena, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para levantá-la [...] (TUFANO, 1999, p. 15).

Os portugueses impressionaram-se com a diversidade étnica dos povos que entraram em contato, principalmente com a ausência de vestimentas dos indígenas, havendo a intenção, desde a primeira interação, de submetê-los aos padrões pré-estabelecidos de sua realidade. Em referência ao primeiro contato entre portugueses e indígenas, pautado no interesse pela exploração e pela utilização dos recursos naturais do Brasil, como é notório no trecho:

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui

na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha, quase tiveram medo dela: não lhe queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados. Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora. Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma albarrada. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora. Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois as tirou e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo [...] (TUFANO, 1999, p.16).

A história do Brasil em uma ótica mais tradicional retrata a chegada dos portugueses como se fosse o “descobrimento” do território brasileiro, negando, assim, a existência de outros povos e construção de saberes tradicionais anteriores a esse período. Isso nos faz problematizar que o termo “descobrimento” tem uma lógica eurocêntrica, baseada em pressupostos dominantes e exploratórios. Neste âmbito, o “descobrimento” torna-se invasão deste território.

A invasão do Brasil pelos portugueses gerou o contato inicial dos indígenas com outra realidade, havendo estranhamento em relação a uma nova cultura e modelos de produção de conhecimentos distintos de seu contexto. Neste período, iniciou-se a exploração do território brasileiro pelos portugueses e pela resistência dos povos indígenas.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) totaliza que, por volta do século XVI, existia no território brasileiro em média cinco milhões de indígenas. Durante os vários séculos que se seguiram, percebemos que o extermínio desses povos foi grande, pela tentativa de opressão e exploração do colonizador, fazendo-os perder a sua heterogeneidade cultural inerente à cada etnia, ou seja, tentou-se eliminar a maneira de compreender e de interagir como mundo de cada povo.

Esta breve explanação foi fundamental para situar a historicidade das etnias indígenas com um olhar crítico, introdutório e contextualizado ao nosso estudo, que teve o intuito de sucintamente problematizar a noção cristalizada de “descobrimento” para a perspectiva de invasão das terras brasileiras e salientar a presença dos povos indígenas neste período no território brasileiro.

Diante disto, podemos discutir um pouco acerca das leis construídas no Brasil, que retratam a problemática indígena, demonstrando, assim, o papel que estes cidadãos ocupavam em cada período histórico. Em 1916, no Brasil, o Código Civil instituiu os indígenas como seres “relativamente incapazes”, ou seja, são inferiores em relação aos outros brasileiros. Neste período, há a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão indigenista estatal que opera desde 1910, sendo reconhecido pela União a partir do Código Civil, em 1916. Este vigora até o período de 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Posteriormente, é promulgado um conjunto de leis sobre indígenas no Brasil, em 19 de dezembro de 1973, durante a ditadura militar: o “Estatuto do Índio” (Lei 6001/73) dispõe que os indígenas são inimputáveis, isto é, não podem ser punidos, caso cometam algum delito na sociedade. Preconiza que este indivíduo está sob tutela do Estado, que garante a preservação de sua cultura e, contraditoriamente, há a tentativa de “integrá-lo” à sociedade, tornando-o “civilizado”. Assim, visa “respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes” (BRASIL, 1973). Segundo Loureiro (2010, p. 505), podemos enfatizar que

Tal dispositivo carrega consigo uma contradição essencial: ou se preserva a cultura em sua integralidade, com seu caráter identitário, tal como dispõe a Carta Magna, ou ela fica subsumida se assimilada à sociedade; mas as duas posturas não podem conviver simultaneamente como linhas balizadoras das políticas públicas.

Neste caso, problematizamos a existência de leis que legitimam o preconceito e a discriminação em referência ao indígena na nossa sociedade, pois este deve aderir e assimilar os conhecimentos e os valores provenientes do sistema dominante.

Na Constituição Federativa Brasileira de 1988, originaram-se os direitos dos indígenas e o reconhecimento de sua cultura. A União tem a responsabilidade de preservar, respeitar e cuidar dos povos indígenas. Estes sujeitos podem entrar com ações contra o Estado, caso seus direitos não sejam atendidos e respeitados, como afirma o artigo 232: “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses.” (BRASIL, 2000).

A partir da Carta Magna, os indígenas são considerados sujeitos de direitos e deveres em relação à sociedade brasileira, respeitando as suas tradições e os seus costumes, havendo uma ruptura com a estrutura assimilacionista e colonializante.

Fatos como a elaboração da Constituição da República de 1988, que possibilitou o reconhecimento de comunidades tradicionais e visava a sua proteção, principalmente

no que tange ao acesso a terra; a proteção, por meio de órgãos públicos, tais como o Ministério Público Federal (MPF), o INCRA e a FUNAI, de comunidades que se enquadrassem dentro de um modelo institucionalmente construído de uso tradicional da terra; a colaboração de organismos não-governamentais e entidades vinculadas a instituições religiosas; a formação de esquemas teóricos, estudos e análise de casos de antropólogos e cientistas sociais em geral; todos esses fatores foram capazes de montar um quadro fático e um arsenal teórico e ideológico no qual coubessem esses fenômenos enquanto componentes do quadro regional do nordeste brasileiro (FERNANDES, 2013, p. 111).

Diante dos pressupostos da suprema legislação, o órgão federal responsável pelo estabelecimento, regulamentação e execução da política indigenista no Brasil é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta instituição tem como intuito fundamental:

[...] promover políticas de desenvolvimento sustentável das populações indígenas, aliar a sustentabilidade econômica a sócio-ambiental, promover a conservação e a recuperação do meio ambiente, controlar e mitigar possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas, monitorar as terras indígenas regularizadas e aquelas ocupadas por populações indígenas, incluindo as isoladas e de recente contato, coordenar e implementar as políticas de proteção aos grupos isolados e recém-contatados e implementar medidas de vigilância, fiscalização e de prevenção de conflitos em terras indígenas. (FUNAI, 2013, p.50).

Este documento apresenta um capítulo inteiro direcionado aos povos indígenas, retratando os direitos das terras indígenas através da demarcação das mesmas, como um direito originário desta população. A Constituição Brasileira, no §1º do artigo 231 ressalta que

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 2000, p. 35).

Existem terras no território brasileiro que ainda não foram demarcadas, mas estão sendo habitadas e ocupadas por grupos tradicionais, cabendo ao Estado protegê-las da usupação dos fazendeiros. Isso quer dizer que: “o que define a terra indígena é a ocupação, ou posse ou o ‘estar’ indígena sobre a terra e não a demarcação.” (MARÉS, 2006, p. 148).

Os critérios para a demarcação de terras indígenas, para Ferreira (2013), devem ser baseados em laudos antropológicos, que levem em conta a cultura. Assim, podem ser consideradas, além da ocupação histórica, as condições que a terra demarcada tem de possibilitar as práticas culturais de determinado povo indígena naquele local.

Após a Constituição de 1988, a problemática indígena passou a ter maior visibilidade no judiciário brasileiro, principalmente no que se refere à luta por terras, em que há uma incidência de conflitos e assassinatos no nosso país. O Estatuto do Índio continua em

vigor até hoje, mas, como observamos, alguns dos artigos perderam o sentido com a promulgação da Carta Magna. Nos anos de 91 e 92, foi então necessário realizar a revisão deste Estatuto, havendo a apresentação de três projetos de lei, para Brasil (2008):

1) Projeto de Lei nº 2057/91 ("Estatuto das Sociedades Indígenas"), elaborado pelo Núcleo de Direitos Indígenas (do ISA) e apresentado pelo Deputado Aloísio Mercadante;

2) Projeto de Lei nº 2160/91 ("Estatuto do Índio"), elaborado pelo Poder Executivo e apresentado pela Mensagem nº 598-A/91;

3) Projeto de Lei nº 2619/92 ("Estatuto dos Povos Indígenas"), elaborado por Cimi e apresentado pelo Deputado Tuga Angerami.

Foi produzido outro documento chamado "Substitutivo ao Projeto de Lei 2.057/91", com o relator o Deputado Lucas Pizzato, aprovado em 1994 na Comissão Especial na Câmara dos Deputados, dirigindo-se ao Senado. Na época, o presidente da República era o Fernando Henrique Cardoso, que entrou com um recurso, para que o Projeto fosse votado pela Plenária da Câmara. O povo indígena luta ainda hoje para que este PL seja legitimado pelo Estado (BRASIL, 2008b).

O "Substitutivo ao Projeto de Lei 2.057/91" visa respeitar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, sendo o Estado responsável direto pela garantia dos direitos indígenas. Fundamenta-se, também, na ampliação das leis (trabalhistas, civis, previdenciário, entre outros) para a etnia. Ainda, é questionável a utilização no Projeto do termo "sociedades indígenas" fazendo associação com os povos que viviam anteriormente no Brasil, no período da colonização, necessitando, por isso, mudanças na percepção dos povos não indígenas em relação aos indígenas. Há ainda falta de informação e de conhecimento sobre as etnias indígenas (BRASIL, 2008b).

Em referência a isto, há a adoção da terminologia "Povos Indígenas", com aprovação da Convenção de 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), inicialmente em 07 de junho de 1989, sendo posteriormente ratificada, em 25 de julho de 2002, que demonstra ligação com os grupos originários do Brasil, mas especificidades em relação às questões políticas, culturais, econômicas e sociais de cada povo indígena (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011).

Nesta breve explanação sobre as principais legislações indigenistas, analisamos a existência de inúmeras mudanças no que se refere aos direitos e deveres dos povos indígenas no Brasil, conquistados por um processo de luta e empoderamento das etnias, portanto, não são benesses.

Nestas legislações, problematizamos que falta uma familiaridade com a linguagem jurídica por estes povos, que dificulta o diálogo e a construção de políticas que retratam a sua realidade, a especificidade de cada etnia e de cada contexto, interligando diversos aspectos, como educação, espiritualidade, comunidade, saúde e família. No caso da educação, abordaremos posteriormente sobre as políticas em um tópico específico sobre isto.

As leis refletem as representações sobre os indígenas na nossa sociedade, entrelaçando a relevância destes povos para a formação da nação brasileira e a constituição de uma identidade diferenciada, que vai além dos padrões estabelecidos pela sociedade, mas advém da construção do ser indígena, atualmente, de acordo com a etnia e as relações com o meio social.

Dentre os povos indígenas brasileiros, o enfoque deste trabalho foi o povo Tremembé de Almofala, em Itarema, no Ceará, que se articula e se mobiliza nos assuntos relacionados à política, ou seja, o processo de luta é inerente à vida comunitária e familiar destes indivíduos.

3.2 “Nós Tremembés somos nativo daqui”: breve historicidade dos Tremembé de Almofala

Quando aqui em Almofala só existia índio, não existia cerca nem divisão de terras para ninguém. Tinha terra suficiente para quem queria plantar, mata suficiente para quem queria caçar e peixe na fatura do mar e da lagoa, do rio e das aguadas dos bichos. A gente morava em casa feita de palha e ramo de árvore. Fazia nosso próprio remédio, além de caçar e pescar e plantar na terra. Fabricava nossa farinha de batata encontrada na mata. E usava muito a mucunã para fazer bolo e comer. Toda essa paz durou até chegarem os brancos, invadirem a terra dos índios, escravizarem e matarem muitos que aqui viviam. Como aconteceu em outras partes do país que a gente sabe [...] (CEARÁ, 2007b, p. 14).⁶

Observamos neste trecho como era a vida dos Tremembé antes da invasão dos colonizadores no Brasil. A percepção dos mesmos sobre o fenômeno é que a dinâmica comunitária e as relações sociais aconteciam segundo a realidade indígena, havendo recursos naturais suficientes para que os sujeitos pudessem usufruir e sobreviver.

Em contraponto, devemos lembrar que havia dificuldades e conflitos entre outras etnias indígenas, existindo também confronto entre os povos por desentendimentos envolvendo terras e outras questões políticas, causando, assim, mortes, sofrimento e desfalque de alimentos em cada aldeia indígena.

⁶ Em alguns trechos de “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

Desse modo, não se trata de uma idealização do passado, mas sim da percepção das mudanças existentes na vida dos povos indígenas com as invasões portuguesas no Brasil. Há, então, um posicionamento crítico traçado pelos Tremembé de Almofala sobre este momento histórico:

O Brasil tem 500 anos que foi invadido. Há milhões de anos os Tremembé já existiam aqui. Eram perseguidos pelos próprios outros índios. Depois os portugueses. Os mais velhos viviam da fé, da esperança, da pesca, da caça, do meu... Coisa do passado... mas, nossa carne, nossa carne, nossos olhos é fraco... O espírito não se acaba ele fica em observação do que acontece. Tal vida, tal morte. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade. Tremembé do MITS, em novembro de 2011).

No Nordeste brasileiro, indígenas do Ceará vivenciaram um processo de afirmação étnica e de resistência política para a garantia dos seus direitos fundamentais e pela preservação de sua cultura, desde o período da colonização e a invasão portuguesa. Sobre os indígenas nordestinos, Oliveira (1998, p. 1) afirma:

Os povos indígenas do Nordeste não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros. Nas bibliotecas e no mercado editorial são muito raros os trabalhos especializados disponíveis. Apesar da grande expansão do sistema de pós-graduação nos últimos anos no Brasil, ainda no início desta década contava-se com poucas teses monográficas e nenhuma interpretação mais abrangente formulada sobre o assunto. Tudo levava a crer tratar-se, em definitivo, de um objeto de interesse residual, estiolado na contracorrente das problemáticas destacadas pelos americanistas europeus, e inteiramente deslocado dos grandes debates atuais da antropologia. Uma etnologia menor.

No território nordestino, os indígenas, segundo Oliveira (1998), participaram ativamente da constituição do nosso país junto aos africanos e europeus (principalmente os portugueses), embora ocorra a tentativa de eliminar da memória coletiva essa proposição e reverter à interpretação dos fatos.

No século XVI, agruparam-se no Maranhão até o terceiro quartel do século XVII (75 anos) e foram expulsos. A partir de 1671, vieram para o Ceará “[...] ocupando, inicialmente, a Barra do Timonha e em seguida Camocim e demais terras ascendentes do Rio Coreau, passando logo após a Bacia do Acaraú de onde se estenderiam até o Apodi, no Rio Grande do Norte.” (ARAGÃO, 1994, p. 102).

Assim, foi verificado que “no governo de Jorge Correa da Silva (1671/73), 80 índios Tremembé e suas respectivas famílias foram reunidos e transferidos para Jeriquaquara (ARAGÃO, 1994, p. 102). Além do que, “no final do século XVII, seriam reconduzidos para Camocim, pelos Jesuítas e finalmente para o lugar denominado de ‘Tutóia do Gentio’, no

Maranhão.” (ARAGÃO, 1994, p. 102). Esta versão é, atualmente, contestada pelos Tremembé de Almofala.

Em 1702, alguns indígenas foram expulsos novamente do Maranhão e estabeleceram-se no Ceará, na localidade do Aracati-Mirim, com assistência do padre José Soares de Moraes. Estes foram para o distrito de Almofala, formando um aldeamento próximo à Paróquia de N. S. da Conceição. Os Tremembé ajudaram a construí-la em um estilo barroco (o qual lembra as construções portuguesas) e começaram a adorar tal monumento, fazendo parte de sua realidade. A igreja foi soterrada durante 40 anos por uma duna móvel (ARAGÃO, 1994).

A construção da primeira igreja de Almofala deu-se em 1702, era feita de taipa e coberta de palha. Em 1712, iniciou-se a construção de uma igreja em alvenaria em estilo barroco, a qual foi totalmente concluída em 1758. Segundo Souza (1983:38), a relação entre os tremembés e a igreja se aprofundou a ponto de existir “[...] verdadeira veneração pelas imagens dos santos [...]”. No ano de 1897 uma duna de areia passou a avançar sobre a igreja e parte do povoado. As areias cobriram-na completamente (a igreja) e grande parte do povoado de Almofala. Os tremembés, então, tiveram que migrar para outras regiões. (BORGES, 2007, p. 4).

O objetivo era a catequização dos indígenas, com a inserção do cristianismo por parte dos colonizadores, que influenciaram diretamente a concepção da espiritualidade destes povos.

Os indígenas que ficaram no Maranhão no município de Tutóia, fundaram a Missão de N. S. da Tutóia, com auxílio e proteção do Padre João Borges de Moraes (ARAGÃO, 1994). Esta teve pequena duração, no entanto, a Missão de Almofala durou até o século XIX, propiciando moradia a estes indígenas nas proximidades da igreja, a exploração de suas terras e novos modos de viver, voltando-se para a cristianização destes povos (BORGES, 2006).

Desde meados do século XIX e ao longo do século XX, os Tremembé foram tratados como “caboclos”, “remanescentes” ou “descendentes” de índios pela população circundante. A diferenciação étnica era relevada ou minimizada, de acordo com as situações sociais e disputas locais. (GOMES; VIEIRA NETO, 2009, p. 168).

Em 1950, no Nordeste brasileiro, a problemática indígena foi silenciada. Sobre a questão indígena, especificamente, no Ceará, para Pompeu Sobrinho (1951), antropólogo e historiador, que se focou nos estudos sobre a temática com o objetivo de criticar a noção de que os indígenas estavam extintos do território brasileiro em uma lógica assimilacionista dos conhecimentos destes povos. Há, então, um movimento colonializador que impõe uma perspectiva hegemônica aos indígenas.

Que Almofala era uma terra de índios é consenso entre todos os moradores. Porém, que esses índios ainda existem por lá, isso é matéria de debates desde a década de 1970, quando surgiu um movimento articulado de construção e organização da etnicidade Tremembé. Depois de três décadas de muita luta para serem reconhecidos e respeitados enquanto índios, muitas vitórias foram alcançadas, porém muito ainda há de ser feito, principalmente a homologação do território, que já foi delimitado e identificado pela FUNAI. (FERNANDES, 2013, p. 108).

Após a segunda metade do século XX, observamos a presença de lutas pelas terras entre os fazendeiros e os comerciantes com os povos indígenas. Na região, instalaram-se também pessoas que trabalhavam com a produção e a venda de coco, fazendo com que as terras habitadas por esta etnia fossem exploradas e invadidas.

Desde 1978, além dos posseiros, eles têm por adversária uma empresa de produtos alimentícios derivados do coco. Esta empresa adquiriu propriedades na região e estendeu seus coqueirais pelas lavouras e quintais dos indígenas. Segundo os tremembés, suas terras foram invadidas por tratores, cercas foram erguidas espremendo-os em locais diminutos, deixando-os sem condições de realizarem atividades agrícolas. O litígio se intensificou e eles lutam até hoje por suas terras [...] (BORGES, 2007, p. 4-5).

Percebemos que, inicialmente, estes não eram considerados indígenas pela sociedade. A partir da década 80, houve o reconhecimento da etnia, que ocorreu por meio das reivindicações do povo. Etnia, segundo a explicação dos próprios Tremembé, “não é biológica, nem é ligada à raça ou pesquisa de ancestrais comuns. Hoje, etnia é vista como o modo de um grupo humano viver sua diferença e botar sua marca no mundo como grupo cultural.” (CEARÁ, 2007b, p. 52)⁷.

De maneira geral, os Tremembé são originários do Maranhão, Rio Grande do Norte, Piauí até Ceará, ocupando terras da região litorânea. No Ceará, habitam as terras indígenas de São José e Buriti, em Itapipoca; Córrego do João Pereira, em Acaraú e Itarema; Queimadas, no Acaraú e Almofala, em Itarema.

Pompeu Sobrinho (1951) designa os Tremembé de Almofala como descendentes dos primeiros povos que habitaram o sul da América e são inimigos da etnia Tupi. Os Tremembé são conhecidos por serem grandes pescadores que realizavam a pesca artesanal.

Aragão (1994) comenta que são detentores de idioma próprio, que ainda é utilizado nos rituais e nos cantos do Torém. Foi um povo nômade. São remanescentes diretos de sua ancestralidade neolítica (“pura legitimidade sanguínea”). Com a necessidade de singularizar esta etnia, podemos ressaltar que:

⁷ Compilação de trabalhos de história dos alunos na produção “o livro da vida Tremembé”. Não há dados específicos sobre as autorias das atividades.

Nós não sabe até hoje de onde os Tremembé vieram. Das antilhas, da Índia, da Judéia... São várias... eles vieram de alguma região pra cá. Os povos mais nadador e pescador, eles vieram pra cá nadando, atravessaram o mar nadando a milhares de anos. Nós Tremembés somos nativo daqui. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Notamos, inicialmente, uma indefinição com a origem dos Tremembé, em que o Cacique sinaliza vários lugares de onde seus antepassados podem ser provenientes. Embora, no final, chama-nos atenção o pensamento de que são mesmo de Almofala, lugar mais afastado da capital cearense. Isso é importante por enfatizar o sentimento de pertencimento ao lugar em que habitam e a constituição histórica do seu povo na região, com a marcante frase: “Nós Tremembés somos nativo daqui”. Desta maneira,

Os tremembés de Almofala hoje gritam “nós somos os tremembés!”, mas existem ouvidos surdos ao seu brado obstinado. São ouvidos que não escutam o caminhar desse povo há centenas de anos sobre as praias da Costa Leste-Oeste; são olhos que não vêem seus restos sobre a areia; são interesses que querem se apoderar de suas dunas. No entanto os tremembés, segundo as próprias leis dos brancos, que consideram sagrado o direito da propriedade, seriam os primeiros senhores desse litoral [...] (BORGES, 2006, p. 103).

Ainda, sobre a origem do povo Tremembé de Almofala:

Quando nasci, fui criado aqui e foram se reproduzindo famílias e foram ficando. Depois nós sabemos que as nossas origens é que nem uma árvore, você poda, deixa ela ali, daqui a pouco ela está formando a mesma árvore, dando o mesmo fruto. Não se corta uma goiabeira pra brotar mangueira né? Então nós continuamos a origem do forte que é dos primeiros habitantes do nosso território chamado Brasil. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

A partir de sua vivência, o Cacique João Venâncio retrata a origem do Povo Tremembé associando ao crescimento das árvores, que nascem e dão frutos. É muito bonito acreditar no florescimento da etnia em interação com as influências externas. Portanto, é essencial o conhecimento específico da etnia, base do nosso estudo, que será retratado no próximo tópico.

3.3 “Todos nós sabemos que Tremembé é um povo único”: ser indígena Tremembé

Ser índio pra mim é saber dançar o Torém, é sentir o som de cada canto, e saber a sua história. Sentir a terra firme, saber viver nela carinhosamente. Por isso que eu sou índia Tremembé - Raimundinha /Junho de 97. (CEARÁ, 2007b, p. 15).

Ser indígena, ou melhor, estar sendo indígena Tremembé em Almofala reflete a vivência de um cotidiano específico e de experiências compartilhadas que demonstram

integração com a natureza. Implica um processo de reinvenção e reelaboração dos saberes tradicionais destes povos.

As tradições unem o povo indígena de um jeito único. No entanto, “não se trata de manter a qualquer custo práticas tradicionais, mas de reinventá-las, também, em função do projeto político dos Tremembé.” (FONTELES FILHO, 2003, p. 137).

Estes saberes são conhecimentos corporificados e experienciados decorrentes de uma longa trajetória histórica associada à cultura deste povo. Para os indígenas Tremembé, a cultura é o:

[...] modo de ser de um grupo indígena vai tecendo a sua diferença. A identidade indígena é essa diferença, esse modo de ser de um grupo de humanos que acontece em um espaço cultural. O espaço cultural é formado de um grupo de gente, com suas coisas materiais e sua espiritualidade. (CEARÁ, 2007b, p. 52).

Geertz (1989/2012) concebe a cultura como teias de significado produzidas pelo ser humano, ou seja, pode ser tecida por significados presentes num conjunto de símbolos compartilhados (construções simbólicas), traçando, assim, interpretações e percepções conflitantes de diversos elementos da realidade (como, por exemplo, religião, educação, entre outros) orientadores da existência humana.

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. (GEERTZ, 1989/2012, p. 4).

Os saberes são reflexos da construção coletiva de vida vívida, transmitidos e reelaborados por cada geração através dos exemplos e da vivência coletiva, comunitária, familiar e grupal, não sendo assim apenas um repositório de conhecimentos provenientes do passado. Estes saberes apresentam-se nas dimensões espirituais, sociais, políticas, educativas do povo Tremembé.

A dimensão política e espiritual são formas de afirmação dos Tremembé frente às outras etnias e outros povos. A politicidade e a espiritualidade são fundamentais no processo educativo diferenciado Tremembé e na garantia dos direitos fundamentais desses indígenas, pois permite a construção da identidade dos atores e autores sociais em relação aos saberes ancestrais, por meio do diálogo entre educando(a) e educador(a) sobre os ensinamentos ambientais mediados pelo mundo.

O ser Tremembé, na atualidade, recebe influências colonializantes que retratam a tentativa de imposição de formas de ser, pensar, sentir e agir, distintas das que ocorrem

habitualmente em seu contexto social. Podemos exemplificar com as músicas, os lugares frequentados, os interesses, o uso de eletrônicos e de tecnologias, os comportamentos, as religiões alienígenas, os desejos, que estão mudando por força das intromissões externas e do interesse dos próprios indígenas.

Os Tremembé de Almofala são seres humanos com uma multiplicidade de histórias de vida e modos próprios de se relacionar com a natureza a partir dos encantados e dos saberes da natureza. São sujeitos históricos, sociais, étnicos, ambientais e culturais, povos que se constituem na luta política e na resistência.

Sobre a especificidade dos(as) Tremembé de Almofala:

Todos nós sabemos que Tremembé é um povo único. Por isso alguém pode criar vaidade em cima disso, e pode ter... Alguém pode ter inveja disso e começar a botar a gente pra baixo é nós não pode perder de vista porque é um espaço muito sagrado. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Outro trecho que reflete a particularidade e a fortaleza da etnia Tremembé:

Por que chamar índio não povo Tremembé? Índio cada um faz o índio do jeito que quer. E povo é diferente, existem muitos povos, os povos são diferentes. Porque não nos chamar de povo? Índio desenho da escola, quem faz mais feio, eles dizem que aquele está bom, esse é o índio. Nós somos um povo. Somo índios vivo. Como podem dizer que não parecemos com índio, as pessoas não vêem índio, elas vêem o povo Tremembé, guarani, xavante, ianomâmi, tupiniquim, tudo é povo, o nome não índios. Índio é uma máscara que colocaram na cara de cada um. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Por isso, optamos por utilizar na pesquisa o termo indígena e povo Tremembé, evitando chamá-los de índios, já que os próprios indígenas reconhecem que esta vertente remete ao preconceito e traduz também a romantização. Há a construção de uma imagem que é padronizada e estática, reproduzida pela história (tradicional) e por mecanismos midiáticos que constituem o ser indígena com uma única forma de caracterização. Ao longo do tempo, o indígena transforma a sua maneira de ser no mundo com os outros.

Nesta localidade, como já mencionamos, há a igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala, que foi soterrada por uma duna móvel, ainda no século XIX.

Quarenta e cinco anos depois, quando o vento passou a deslocar a duna outra vez, a igreja voltou a aparecer. O local do povoado passou a representar um espaço de resistência e de afirmação étnica, pois à medida que o povoado ia sendo descoberto pelas dunas, posseiros “brancos” também ocupavam o lugar, disputando, assim, o espaço com os índios. (BORGES, 2007, p. 4).

Os Tremembé representam este acontecimento fazendo uma relação com a exploração, a resistência e a dominação sofrida por este povo pelos colonizadores:

A duna enterrando a Igreja parece que queria dizer que o branco vinha. Para querer enterrar a gente Tremembé [...]. A gente construiu a igreja, mas era o branco que mandava na gente. Foi a gente que construiu... Chegou uma hora que a duna cobriu a igreja todinha. A duna entupiu a Igreja de areia. A gente pegava cuia, uma cuia de xambucá de cabaça e puxava a terra para descobrir a santa. A gente botava a terra que cobria a Igreja para baixa, pra pracinha do Santo Cruzeiro, dia e noite. Foi assim que desenterramos a igreja todinha. E teve aí a festa mais bonita que eu já vi: a festa de Nossa Senhora de Almofala – Estevão. (CEARÁ, 2007b, p. 59).

Figura 3 – Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala na Marcha Indígena no dia 07 de setembro de 2013



Fonte: fotos da autora.

O soterramento da Igreja e a reação dos Tremembé para desenterrá-la, como já nos referimos, é um acontecimento que ressalta a sua mobilização e a sua união, podem lutar por seus objetivos, principalmente no que se refere à manutenção de sua memória coletiva e à demarcação da terra. Para Nascimento (2001, p. 30),

A memória coletiva retoma relações sociais e noções compartilhadas a partir de uma relação de pertença a um grupo; já a memória individual é um ponto de vista sobre essa memória coletiva. A 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. Isso nos possibilita continuarmos ligados com aqueles que escolhemos como companhias que reafirmam essas experiências significativas compartilhadas, mesmo que estejamos afastadas, no tempo e no espaço, de suas presenças físicas.

Isso reflete na identidade deste povo, que demonstra características próprias, inerentes a sua realidade na construção dos seus saberes ancestrais, como no caso do Torém, que é uma dança sagrada específica desta etnia, um ritual que expressa a sua espiritualidade.

O Torém é um dos instrumentos mais políticos na luta pela demarcação da terra. Torém é a dança dos velhos. O povo Tremembé resistiu até hoje por conta da espiritualidade. Espiritualidade é a vivência harmônica, isso também é política [...]. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

O Torém é uma dança sagrada, própria dos Tremembé, pois se vincula diretamente com sua identidade indígena, envolve a luta política pela demarcação das terras indígenas e possibilita entrar em contato com os antepassados (os encantados) por meio da espiritualidade. É um ritual que retrata a realidade Tremembé e resgata a linguagem de origem, demonstrando fortaleza, sabedoria ancestral e saberes ambientais do povo. Estes elementos que se apresentam no processo educativo diferenciado desta etnia têm a finalidade de proteger e cuidar de sua cultura. Sobre o Torém, na realidade dos Tremembé de Almofala: “*Olha, o que a gente faz é o que a gente faz no dia a dia. O professor conversa com a criançada, bota a criançada pra dançar o ritual.*” (Cacique João Venâncio, 2013).

Leite (2009, p. 406) afirma que “o Torém, pode-se dizer, é a grande força de resistência entre os Tremembé – mesmo entre jovens, filhos dos que são contra a demarcação de terra, não resistem quando as lideranças, com o maracá, anunciam e convocam para a sua realização.” É um sinal que demarca as questões culturais deste povo e garante a afirmação dos seus direitos, além de gerar o estabelecimento de contato entre os encantados e propiciar o fortalecimento da etnia.

Sobre a especificidade do Torém, a dança sagrada Tremembé é a celebração da vida, estabelecendo uma corrente poderosa que fortalece o povo, ou seja, é uma dança circular em que todos estão unidos com suas mãos para que o mal não entre na roda. Um exemplo da música do Torém que retrata a pesca da garoupa:

*Pegaropê, pegaropê,
Vei xegaca da merunga
Da merunga sarecê
Xegaca da merunga
Da merunga sarecê
Pegaropê, pegaropê,
Pegaropê, pegaropê,
Vei xegaca da merunga
Da merunga sarecê
Xegaca da merunga*

*Da merunga sarecê
Pegaropê, pegaropê,
Pegaropê, pegaropê,
Vei xegaca da merunga
Da merunga sarecê
Xegaca da merunga
Da merunga sarecê
Pegaropê, pegaropê*

O Torém garante o contato com pessoas de várias gerações. Em seus cantos, apresentam palavras que mesclam o português e a linguagem de origem indígena ao som do maracá e dos passos que têm ligação com os animais. “*Dança todo mundo junto. [...] Todo mundo junto. Não tem diferença, é homem, é mulher, é criança, é idoso, todo mundo igual*” (Cacique João Venâncio, entrevista, 2012).

Sobre os rituais dos povos indígenas, retrata uma dança que demonstra a alegria do povo Tremembé, que não precisa necessariamente ter um motivo específico para a celebração da vida, da comunidade, da cooperação, da solidariedade e da cultura.

Na visita de alguns estudantes da Escola Estadual de Granja à Escola Maria Venâncio, percebemos uma grande curiosidade em relação aos rituais indígenas:

Aluno da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia: Como vocês fazem os rituais?

João Filho: A gente faz ritual quando tá feliz, quando tá triste, às vezes porque está com vontade de dançar, com vontade de juntar o pessoal e dançar mesmo. Principalmente, no período do caju, porque a gente faz pedido aos encantados, toma Mocororó, então nesse período a gente dança muito. Não precisa ter motivo não, é só vontade de dançar mesmo. (Visita da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia – Granja/CE à realidade escolar Tremembé, 2013).

Oliveira Júnior (1998, p. 10) investigou o Torém como elemento diacrítico que reinventa a etnicidade do povo Tremembé, uma “[...] brincadeira, da época do caju, período em que os ‘índios velhos’ dançavam nas ‘noites de lua’ e eram aquecidos pelo calor de uma fogueira e a ingestão do mocororó”.

Aluno da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia: Vocês têm algum intuito com o Mocororó, alguma coisa como entrar em transe ou ter contato com alguma coisa através dela?

João Filho: Tem. Ele tem três passagens. Numa semana até as duas é o vinho. De três semanas pra frente é o Mocororó e de três pra frente é o Lisão. Então, isso tem uma ciência pra isso. (Visita da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia – Granja/CE à realidade escolar Tremembé, 2013).

Durante o Torém, o Mocororó é distribuído para todos os participantes da dança, bebida que faz parte das tradições indígenas, sinalizando o sagrado e a partilha entre os participantes:

Mocororó é uma bebida que a gente faz do caju pra hora do ritual. Vocês sabem que quando o padre está dizendo a missa, pra purificar o que ele está dizendo, pega lá o cálice, levanta e a hóstia né? Só que é pra ele, não compartilha com ninguém. Nós temos uma purificação fora do nosso ritual, chama para o cuiambá, quem está na roda ali é obrigatório beber daquele vinho. Pra nós, nós estamos purificando a presença dos nossos encantados no nosso meio. Pra nós é a mesma coisa que o padre está fazendo quando está celebrando a missa dele. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Sobre a história do caju, Cacique João Venâncio verbaliza:

Era uma vez um povo chamado Tremembé. Eles estavam querendo descobrir uma bebida diferente para matar a sua sede. Foi o tempo que resolveram andar pela mata todos juntos procurando. Andaram, andaram, e já tinham chegado bem dentro da mata quando resolveram voltar. Na volta do passeio dos Tremembé, o povo viu um fruto que antes era verde e na volta já estava maduro. Era um fruto amarelo e cheio de suco, muito suco. O caju – João Venâncio. (CEARÁ, 2007b, p.19).

Uma música que retrata a história do caju e o seu processo de amadurecimento, cantada e dançada no Torém, é a “Canhungá”:

*Canhungá
Canhungá madurecê
É aqui madureça
Dimadura ecerecê
Canhungá
Canhungá madurecê
Canhungá
Canhungá madurece*

Por causa da intervenção dos antropólogos, missionários e historiadores na região, o sentido do Torém foi se modificando ao longo do tempo, sendo também considerado “um momento de encontro com a ancestralidade indígena. Os ‘encantados’, os ‘índio véi’ são aqueles que vêm ao encontro dos Tremembé para lembrá-los dessa ancestralidade, lhes protegerem e lhes darem força.” (FERNANDES, 2013, p. 116). Desta maneira, segundo o Pajé, “o Torém é um dos instrumentos mais políticos na luta pela demarcação da terra” (Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Notamos a presença de diversos significados para o Torém, como a diversão e a brincadeira, a afirmação étnica, as lutas políticas em referência à terra e por ser um ritual

sagrado de comunicação com os encantados, que estão integrados e conectados na realidade destes povos. Assim, pode ser um motivo de festejo e brincadeira na noite cultural, na colação de grau dos(as) educadores(as) indígenas ou na festa de formatura, como também um ato político realizado pelas lideranças locais na Escola Maria Venância ou, ainda, um ritual sagrado envolvendo a cura pelo Pajé. Exemplificamos com um canto do Torém, denominado “Quem deu esse nó?”:

*Quem deu esse nó
Não soube dar
Esse nó tá dado
Eu desato já
Ô desenrola essa corrente
Deixa os índios trabaiá.*

Esta canção retrata o sofrimento dos povos indígenas que devem se libertar das correntes que trazem marcas representativas de exploração e de opressão. Há diversos “nós” que precisam ser desatados, principalmente, no que se refere à demarcação territorial e à discriminação com os povos indígenas. Este canto evoca a superação das dificuldades destes povos e revela a importância da dança sagrada para a conquista de suas lutas políticas a partir do contato com os encantados.

O preconceito com os rituais sagrados são estratégias colonializantes de impor um modelo de religiosidade e de espiritualidade, que advém da lógica unívoca e soberana.

Torém e toré são rituais diferentes. Mas é igual aos inúmeros outros rituais da igreja evangélico. Porque esses recebem nomes respeitosos e o nosso não. É preconceito e violência em cima dos povos indígenas. Essas são cores negativas atraindo as coisas principais. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

É marcante a discriminação dos povos indígenas por causa de sua espiritualidade:

Espiritualidade pra sociedade, macumbeiro, feiticheiro, visão preconceituosa... Cada um somos espíritos, as aves têm espírito, a água tem espírito. Alimento mandioca seu espírito e um dos mais fortes. Manipueira é o espírito. A medicina tradicional se insere nessa parte. Rapa um pau faz um lambedor e fica bom. Exemplo conhecidos pela comunidade, espírito combate o câncer, qualquer coisa. A doença também é espírito, e ela teme o outro lado. (Pajé Luiz Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Torna-se ainda mais preocupante quando este preconceito parte dos próprios indígenas, como forma de desvalorizar a sua realidade.

Muita gente acha que espiritualidade é besteira, não vale nada, até mesmo muito dos alunos do MIT. Muita coisa em cima da terra tem envolvimento com as outras. As coisas se fortalecem em outras coisas. Uma vai ajudando a outra, vai fortalecendo, alimentando a outra, umas mais e outras menos. Se separar não funciona. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Esta espiritualidade, como já mencionamos, demonstra uma ligação com os encantados, que facilitam o processo de cura e algumas decisões da comunidade. Esta se foca nas conexões da vida em seus variados aspectos, ou seja, demonstra a integração entre a questão ambiental, afetiva, cognitiva, saberes populares e tradicionais.

Enfatizamos que a espiritualidade representa a luta pela demarcação da terra, a vivência do cotidiano (a prática da vida), os momentos de resistência, a luta em prol de sua cultura, a mensagem que se recebe de entidades (a forma de comunicação com os encantados) e os ensinamentos dos indígenas mais velhos. Significa a reafirmação da identidade Tremembé, bem como a reformulação da escola como um espaço de construção de identidades com um enfoque na tradição, na amorosidade e na resistência.

Olha, a gente não tem muito religião, são várias né? Mas nós temos a nossa, nós confiamos, eu acredito, 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 João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

A espiritualidade para o povo Tremembé é a própria vida e processa-se no cotidiano por meio do conhecimento interior, ou seja, construção da sabedoria a partir do saber que vem de dentro. Ressaltamos que este conhecimento interior pode ser escutado a partir do silêncio e por meio dos ensinamentos dos mais velhos. Desta maneira, a importância do silêncio é caracterizada por:

*Nós os índios, conhecemos o silêncio. Não temos medo dele.
Na verdade, para nós ele é mais poderoso do que as palavras.
Nossos ancestrais foram educados nas maneiras do silêncio e eles nos transmitiram esse conhecimento.
"Observa, escuta, e logo atua", nos diziam.
Esta é a maneira correta de viver.
Observa os animais para ver como cuidam se seus filhotes.
Observa os anciões para ver como se comportam.
Observa o homem branco para ver o que querem.
Sempre observa primeiro, com o coração e a mente quietos,
e então aprenderás.
Quanto tiveres observado o suficiente, então poderás atuar.
Com vocês, brancos, é o contrário. Vocês aprendem falando.
Dão prêmios às crianças que falam mais na escola.
Em suas festas, todos tratam de falar.*

*No trabalho estão sempre tendo reuniões
nas quais todos interrompem a todos,
e todos falam cinco, dez, cem vezes.
E chamam isso de "resolver um problema".
Quando estão numa habitação e há silêncio, ficam nervosos.
Precisam preencher o espaço com sons.
Então, falam compulsivamente, mesmo antes de saber o que vão dizer.
Vocês gostam de discutir.
Nem sequer permitem que o outro termine uma frase.
Sempre interrompem.
Para nós isso é muito desrespeitoso e muito estúpido, inclusive.
Se começa a falar, eu não vou te interromper.
Te escutarei.
Talvez deixe de escutá-lo se não gostar do que estás dizendo.
Mas não vou interromper-te.
Quando terminares, tomarei minha decisão sobre o que disseste,
mas não te direi se não estou de acordo, a menos que seja importante.
Do contrário, simplesmente ficarei calado e me afastarei.
Terás dito o que preciso saber.
Não há mais nada a dizer.
Mas isso não é suficiente para a maioria de vocês.
Deveríamos pensar nas suas palavras como se fossem sementes.
Deveriam plantá-las, e permiti-las crescer em silêncio.
Nossos ancestrais nos ensinaram que a terra está sempre nos falando
e que devemos ficar em silêncio para escutá-la.
Existem muitas vozes além das nossas.
Muitas vozes.
Só vamos escutá-las em silêncio.⁸ (SABEDORIA... 2011, p. 1).*

Além do Torém, o silêncio também é analisado como instrumento de descoberta e de vinculação com a natureza. É uma forma de comunicação com os encantados, aplicando os conhecimentos dos mais velhos. Há a ideia de que a terra está sempre nos falando algo, que só vamos escutá-la em silêncio.

Para Fonteles Filho (2003, p. 179), “[...] os Tremembé e suas grandes lacunas de silêncio quando estão falando. Eles falam sem pressa, sem ansiedade. O silêncio parece ter um lugar naturalmente especial no ‘português’ falado por eles, o que faz uma diferença [...]”.

O silêncio é uma forma natural de expressão, que está presente no discurso desta etnia indígena. Além disto, durante muito tempo, o silêncio foi uma estratégia de resistência deste povo em referência à valorização de sua cultura e à proteção de sua terra dos não indígenas. Sobre o processo de luta e resistência indígena em relação à demarcação das terras:

Aqui a gente sofre isso todo dia. Vocês estão vendo, deu pra perceber na estrada que vocês vieram é seca pra um lado e seca pra o outro até chegar aqui na escola né? A coisa não é brincadeira. A nossa luta é exatamente pela demarcação de terras do aldeamento. O aldeamento de Almofala tem 4.900 hectares. O cimo é a igreja, que passou 45 anos enterrada, né? Foi feita a igreja e após a igreja feita, foi tirada a terra que chamava gleba, hoje não se chama mais gleba, é quilombo né? Então, a terra do aldeamento é quatro gleba de terra, uma légua por quadra. Uma légua da igreja pro Moreira, uma légua pra o Luís de Barros, uma légua da igreja

⁸ Retirado do blog Tremembé de Almofala, postado por Sezinho Tremembé, educador indígena.

pra São Gabriel e uma légua da igreja pra praia. A praia hoje dá mais, tem um roçado muito grande, mas pra o Moreira ainda tem a mesma quantidade, pra o São Gabriel a mesma quantidade, pra o João de Barros, a mesma quantidade. Só direto pra praia que não dá mais, porque a maré comeu muito, o mar avançou muito, mais da metade. A terra do aldeamento é essa e a nossa briga é exatamente pra receber essa terra da mão da justiça, que está com 4.900 hectares de terra e o povo do aldeamento tem direito a esse território. Enquanto o processo tá parado, porque a gente tá dependendo duma perícia antropológica, a perícia já foi pedida, já foi feita, já foi apresentada por um juiz de Sobral. O juiz pediu 5 mil à perícia e não podia acatar a perícia, porque um perito que tinha feito a perícia tinha muita influência na comunidade indígena. Desconsiderou a perícia. É preciso a gente fazer uma carta pra Associação de Antropologia Brasileira (ABA), de São Paulo, pra que pudesse escolher outra pessoa pra fazer a perícia e foi escolhida, a gente tá fazendo agora. Foi dividida em quatro momentos, já foram feitos dois, tá faltando mais dois. Após aí, o processo começa a caminhar novamente. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Cacique João Venâncio afirma que as dificuldades com a demarcação das terras indígenas é ainda visível no aldeamento Tremembé. Os povos indígenas estão lutando por seus direitos referentes à terra, provenientes da Constituição Federal de 1988, que pressupõe o reconhecimento e a demarcação das terras ocupadas por este povo.

A demarcação de terra atualmente desrespeita os territórios indígenas, fazendo que a separação das terras seja realizada por órgãos externos e não pelos próprios povos, que conhecem a sua realidade e a convivência do seu povo. Por isso, precisamos avaliar quais são os critérios de demarcação do território e quem está se beneficiando com isso, se são agentes externos que vislumbram apenas o lucro ou se são os indígenas, que neste caso, significa o reconhecimento de seus direitos sociais. Destacamos também a pouca importância que se dá a esta questão no governo vigente, o qual percebe os povos indígenas como empecilhos para o chamado desenvolvimento econômico. (XIMENES; LIMA; FIGUEIREDO, 2013, p. 214-215).

Na realidade Tremembé, Raimunda, filha do Cacique João Venâncio, representava a luta indígena pela demarcação das terras demonstrando a sua fortaleza e incentivando a participação do povo, assumindo um papel de liderança na comunidade.

Neste processo de luta, para que seja realmente efetivada, é necessário o conhecimento da linguagem dos povos não indígenas, com a finalidade de propiciar o diálogo, garantir os seus direitos sociais e gerar a reivindicação de suas problemáticas.

Em relação à linguagem, para Pompeu Sobrinho (1951), por causa dos processos de colonização, os indígenas utilizam principalmente o português como elemento fundamental de alfabetização das crianças na escola. *“A língua original vem quando criança já. A maioria deles, de pequeno, já vem trazendo de casa a língua através das nossas línguas. Assim, no dia a dia mesmo, é só um dialeto”* (Getúlio, Entrevista, 2013).

Freire (1995/2013b, p. 29) faz uma crítica à dominação na linguagem no processo de colonização, pois afirma que a “língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é

dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca [...]”.

Olha, é uma coisa assim que a gente não pensou e fazia. Se tivesse só a gente conversando, nós, teria um dialeto totalmente diferente. Se conversarmos só nós Tremembés, tem coisas que a gente tá falando que vocês não iriam entender, certo? Então, a gente nem imagina se a gente pegasse mesmo a língua tradicional pra todo mundo falar, hoje não seria mais interessante. É claro que a gente sabe que seria uma arma forte pra gente lutar, mas o nosso ritual está presente. É necessário e a gente faz um projeto pra que todo mundo aprenda a falar a língua tradicional. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Analisamos as especificidades da linguagem Tremembé, que tem relação efetiva com o seu modo de vida familiar, comunitária e ancestral, trazendo traços marcantes da cultura que advêm das experiências de vida dos mais velhos. É instrumento de comunicação com as pessoas que não são indígenas, para garantir os seus direitos e propiciar a visibilidade das suas problemáticas.

Sobre a experiência de vida dos mais velhos, observamos que as palavras do Cacique e do Pajé são ouvidas repetidamente e atenciosamente pelo povo Tremembé, pois os seus ensinamentos são significativos para a comunidade. Durante os momentos vividos em Almofala, percebemos que ser Cacique e Pajé na aldeia é uma função de grande responsabilidade que necessita de um dom, ou seja, afinidades pessoais com a função de liderança e de representação da comunidade. Existem pessoas que podem assumir o papel de Cacique ou Pajé; enquanto outras não, como preconiza o Cacique:

Às vezes, não dá pra ser Cacique. Porque são funções que nem todo mundo dá pra essa função [...] É completamente diferente. Nem pra Cacique e nem pra Pajé. [...] A gente hoje tem muitas mulheres que são Cacicques. Porque às vezes os homens não se acham competentes pra assumir uma demanda que não é brincadeira não. É muito complicado, a gente pensa que é fácil, mas não é nada fácil, não[...] Nem todo mundo é apto a assumir essa tarefa. Nem Cacique, nem Pajé. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Sobre as especificidades do Pajé e do Cacique para o povo Tremembé:

Nós temos pajé. Eu sou o cacique do aldeamento, mas temos pajé. Pajé é como se fosse doutor da medicina convencional. A minha função como cacique é como se eu fosse prefeito do município da sua cidade. São questões completamente diferentes, [...] esse é o trabalho da gente. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Pajé e Cacique são figuras essenciais na aldeia, pois são detentores da história, representam a espiritualidade e a presença dos saberes ancestrais. O Cacique tem o papel de

liderança política na aldeia, podendo resolver conflitos em parceria com a comunidade e dando orientações ao povo.

Figura 4 – Cacique João Venâncio lecionando a disciplina “Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS), em Dezembro de 2011, na Escola Maria Venância



Fonte: fotos da autora.

O Pajé é diretamente envolvido com a espiritualidade, havendo, assim, uma sensibilidade aguçada no trabalho com os encantados que assume com responsabilidade. Os encantados ensinam o povo a curar, a crer e a ter fé, a afugentar os espíritos maus, a ter coragem, entre outras funções.

Para Gondim (2011), na aldeia, o Pajé representa uma pessoa que faz rituais de cura, sendo conhecido por ser um curandeiro ou um rezador. Tem contato com os encantados, com a finalidade de proteção da aldeia. A importância do Pajé é especificada na seguinte fala: *“A gente só procura a saúde tradicional quando não pode fazer um xarope, um chá da raiz, do pau, da casca. Quando não, a gente procura assistência médica”* (Liduína, Entrevista, 2013).

Sobre os rituais envolvendo a cura na saúde tradicional, de acordo com Fernandes (2013), envolvem os encantados e os poderes da natureza que se apresentam na figura do Pajé, reverenciando os saberes tradicionais e populares.

Em relação aos saberes tradicionais e populares, uma das principais características do povo Tremembé foram atividades pesqueiras artesanais, principais fontes de sua sobrevivência. Realizadas no rio Aracati Mirim, lá coletavam certos crustáceos no mangue

que circundava o rio. Os peixes ainda são fontes de alimentação dos povos indígenas. Estes aprenderam estratégias de uso e de manejo dos recursos pesqueiros, bem como o domínio de técnicas náuticas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

Os Tremembés sempre foram pescadores e agricultores. Até hoje a gente vive da agricultura. Uma coisa muito forte aqui entre nós é a troca. Nosso companheiro que mora mais afastado da mata, que depende só da agricultura, o que ele produz lá, traz pra nós aqui e nós repassa o peixe pra ele. É uma coisa muito importante... (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Há a presença do sentimento de pertença ao mar, que faz referência ao cuidado com o período de reprodução das espécies, às mudanças climáticas, às fases da lua e ao curso dos ventos. Os pescadores sabem as espécies de peixes que procuram, de acordo com os ciclos específicos, ou seja, cada peixe tem a sua safra. O movimento natural dos peixes não depende da ação humana, embora possa ser afetada por ela, por causa da poluição e da pesca predatória. Os Tremembé atrelam pesca ao ciclo lunar, isto é, com a fase específica da lua, determinam-se a força e o movimento das correntes marinhas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

Observamos que a pesca constitui-se uma arte conhecida e repassada pelos antepassados, baseada em uma ética igualitária e cooperativa. É uma maneira própria de se relacionar com os eventos da natureza e a percepção da renovação permanente das condições ambientais, transmitidos para as novas gerações a partir da transmissão destes saberes. Isso interfere na visão de ser humano e de mundo dos Tremembé, que não é pautada exclusivamente na utilidade dos recursos e na lucratividade.

Esta etnia cultivava feijão, milho e mandioca. A mandioca ainda é utilizada na fabricação de tapioca e de beiju, base da alimentação no cotidiano (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006).

Além disto, produz artesanatos com o intuito de complementar a renda familiar, com elementos oriundos do mar. Estes produtos têm um valor simbólico muito forte, pois representam sua vinculação com a natureza para elaboração dos mesmos, provenientes da cultura.

Sua cultura material é variada. São excelentes artesãos. Com a palha fazem chapéus, bolsas, urus e outros. Os que habitam próximos ao mar realizam trabalhos com conchas e búzios, como variados tipos de colares e pulseiras. As mulheres fiam o algodão e em teares feitos por elas próprias produzem redes de dormir e de pesca, roupas, e outros artigos necessários à comunidade. (GOMES; VIEIRA NETO, 2009, p. 168).

Estes valores culturais no que se refere à espiritualidade, à linguagem, à produção de artesanatos, à pesca são repassados para as crianças indígenas Tremembé, o foco do nosso processo de investigação.

3.4 “O que é de um é de todos”: Compreensão dos Significados de Infância para os Indígenas Tremembé

Criança tem que ter muito carinho nunca ficar sozinha, precisa de uma aconchego. Ao nascer ela traz sua beleza, e a natureza... Me dê a paz, a paz, me dê a flor, a flor. (Música Criança Tremembé, de autoria de Evandro Tremembé, cantada na Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

As crianças Tremembé são protegidas e cuidadas com atenção e carinho pela comunidade e pela família. Desde muito cedo, convivem com as influências externas e participam dos rituais, dos movimentos de resistência do seu povo. Elas dançam o Torém e aprendem com o seu povo sobre as tradições e os valores provenientes da natureza, que é essencial para o fortalecimento da memória coletiva de sua etnia. Também, sofrem violações de direitos fundamentais em seu cotidiano, no que se refere à precariedade dos serviços de saúde, à falta de investimento na educação, ao reconhecimento das terras indígenas, entre outros.

Em relação às crianças indígenas, a singularidade da infância ocorre pelo fato de os sujeitos nascerem na comunidade indígena e reconhecerem-se em uma etnia que modifica a forma de compreender a realidade, pois cotidianamente estão envolvidos em uma dinâmica comunitária e familiar, havendo o contato direto com a natureza e a presença de rituais, lendas e histórias dos antepassados. Além de diferenciar a infância dos próprios grupos indígenas, traçando as especificidades de cada etnia (PINHEIRO; FROTA, 2009)⁹.

Para o estudo das crianças indígenas, inicialmente, devemos abordar e problematizar os significados das infâncias e de desenvolvimento infantil na atualidade, bem como ressaltar as relações entre a criança e o ambiente físico, social, psicológico e cultural.

Desta forma, há um discurso dominante construído por algumas estruturas midiáticas e uma parcela da população que afirma ser a infância “uma das melhores fases da vida”, em razão da ausência de responsabilidades e do enfoque em atividades para as crianças que propiciem diversão e ludicidade a partir da brincadeira e das formas de aprendizagem. É considerada, geralmente, uma fase de inocência, fragilidade e pureza, sem sofrimentos.

⁹ Pinheiro e Frota (2009) realizaram uma pesquisa sobre a compreensão da infância com as crianças Jenipapo-Kanindé, no Ceará. Esse artigo foi importante por aprofundar teoricamente o estudo da temática da infância para os Jenipapo-Kanindé, em que podemos dialogar no nosso estudo com o povo Tremembé, percebendo assim algumas distinções e aproximações que fortalecem os povos indígenas. Sabemos que a infância das crianças Tremembé, das Jenipapo-Kanindé e de outras etnias indígenas não podem ser igualadas, tendo em vista o contexto social, as relações familiares, as experiências, a sua própria subjetividade e a memória coletiva que compartilham.

A ficção universalizante da infância – como também da adultidade – encerra a reificação do conceito de ser criança, através de práticas histórica e culturalmente situadas, como, por exemplo, ser criança é ir para a escola, é brincar, é não ter responsabilidades, é não precisar trabalhar e assim por diante. (CASTRO, 2002, p. 51).

No entanto, sabemos que esta noção padronizada e estereotipada de infância é ilusória, pois existem crianças sofrendo violação dos seus direitos no nosso país, como, por exemplo, sujeitos em situação de rua, e/ou prostituição infantil, e/ou trabalho infantil, e/ou mortalidade infantil, e/ou violência (âmbito doméstico e público), e/ou abuso sexual. Também observamos crianças inseridas na lógica do consumo exacerbado e do processo de adultização destes sujeitos. Ou ainda percebidas como o futuro do nosso país, como se fosse apenas um vir a ser.

Desta maneira, pontuamos que não há apenas uma concepção de infância na nossa sociedade, pois esta não é estática, nem acabada ou cristalizada, mas existe sim uma multiplicidade de infâncias na atualidade advindas das condições históricas, sociais, políticas, psicológicas, econômicas e culturais (FROTA, 2007).

Segundo Frota (2007, p. 147), “a infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo.”

Melo (2012) enfatiza que a infância não deve ser analisada de maneira enquadrada, engessada e naturalizada, ou melhor, não podemos cristalizar a concepção de criança em nossa sociedade. É necessária a abertura de novas possibilidades para encarar esta fase da vida humana, que seja pautada em experiências e significações destes sujeitos.

Devemos ressaltar que a infância é um processo de desenvolvimento com grandes aquisições para os sujeitos no aspecto cognitivo, afetivo, social e psicomotor, que ocorre de maneira distinta em cada sujeito a partir de suas experiências e de sua relação com o meio social e familiar.

Castro (1998) critica a psicologia do desenvolvimento (com um enfoque tradicional), que percebe a criança como um sujeito que passa por etapas e por mudanças (no sentido sequencial e crescente) de acordo com períodos etários fixos. É fundamental outro foco para a psicologia do desenvolvimento fora do âmbito evolucionista e normativo que vislumbre a criança como ser produzido historicamente com direitos e deveres que devem ser garantidos pelo estado, pela sociedade e pela família. Além disto, são sujeitos que podem participar das relações sociais e expressar as suas opiniões, as suas vontades e os seus desejos.

Para Frota (2007), é necessário, então, compreender a criança pelo seu próprio discurso, pois estes são sujeitos do seu conhecimento que apresentam diversos sentidos e significados sobre as suas infâncias. Concordando com este posicionamento, Castro (2002, p. 52) afirma que:

[...] a infância pode ser vista como uma posição que não só gera saber sobre si própria e, portanto, também concorre para se autodeterminar e se autoconstruir, como também engrossa as perspectivas sobre o mundo social, co-atuando com seus parceiros de gerações antecedentes.

É fundamental refletir de maneira breve sobre a historicidade dos direitos e deveres da criança nas últimas décadas no Brasil e no Mundo. Sobre as infâncias no contexto brasileiro, Pinheiro (2006) aponta a situação de exploração e exclusão social que as crianças vivenciam em nosso país em diversos momentos históricos, que refletem as representações sociais da criança como objeto de proteção social (caracterizada por ser um ato de benesse, de favor e de caridade), objeto de controle social e disciplinamento social (preparação da criança para ser o adulto de amanhã, ingresso no mercado de trabalho como mão-de-obra desqualificada e barata), objeto de repressão social (presença dos menores que cometiam atos infracionais) e, por último, sujeito de direitos e deveres na sociedade (ênfase nas peculiaridades do desenvolvimento das crianças e a garantia de sua cidadania, independentemente da condição social e do contexto familiar).

No Brasil, em 12 de outubro de 1927, foi sancionado o Código de Menores (Decreto nº 17943-A), conhecido como Código Mello Matos. Com o objetivo de ser a primeira legislação para os menores no nosso país, garantia ao Estado assumir a responsabilidade pela tutela da criança órfã, abandonada e delinquente, sendo assim institucionalizada ou submetida a punições. Naquele momento histórico, o termo “menor”, atribuído àquele indivíduo que não apresentava a maioria penal (tem menos de dezoito anos), é incapaz, desamparado ou, ainda, é “menor em situação irregular”.

O Código de Menores de 1979 propõe a intervenção do Estado sobre a família, colocando em instituições sociais as crianças em situação de pobreza, de abandono ou que tivesse cometido ato infracional, obtendo soluções paliativas e passageiras em relação à desigualdade social, não havia o foco na prevenção e nem no tratamento das situações de opressão (ARAÚJO; COUTINHO, 2008). Destacamos que, segundo Pinheiro (2006, p. 72),

[...] refere-se, basicamente, à infância e à adolescência pobres, enquadrando os seus integrantes em uma das seguintes subcategorias: carente, abandonado ou infrator. “Menor” é, portanto, um conceito institucionalizado a partir de uma lei, o Código de

Menores, e que institui exclusões e práticas, por meio da criação de instituições e formulação de políticas públicas.

Diante disto, ressaltamos que Pinheiro (2006, p. 24) afirma que uma das representações sociais que surge a partir dos anos 70 sobre a criança “[...] como sujeitos sociais, incluindo as diferenciações de inserção social, em termos de classe, raça, local de nascimento, gênero, abrangendo, assim, o universo da infância e da adolescência em sua base comum e em sua heterogeneidade.”

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF 88), houve um grande avanço na forma de encarar a criança e o adolescente no contexto brasileiro, trazendo novas concepções sobre o atendimento educacional e a garantia dos direitos básicos destes sujeitos (BRASIL, 2000). Desta maneira, no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2000, p. 120).

A Carta Magna, para Pinheiro (2006), apresenta os direitos assegurados e a concepção de proteção para as crianças e os adolescentes, sendo pautados nos princípios da universalidade, da igualdade e no respeito à diferença.

Neste período, há a criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) com o objetivo de articular uma rede que promove e defende os direitos da criança e do adolescente no nosso país por entidades e sociedade civil (PINHEIRO, 2006).

Em 1989, foi promulgada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança com o objetivo de reconhecer no sujeito, até os 18 anos, os direitos e os deveres presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (direitos civis e políticos, econômicos, sociais, políticos, culturais, especiais – proteção), com a fiscalização do Comitê de Direitos da Criança da ONU (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei 8069/90) foi sancionado pelo ex-presidente Fernando Collor. Desta maneira, o Art. 4º do ECA, baseado no artigo 227 da CF 88 (já citado) afirma que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2003, p. 14).

Foi, então, revogado o Código de Menores em nosso país, constituindo-se para além da substituição do termo “menor” para a concepção das crianças como sujeitos de direitos e deveres e a ideia da proteção integral, a base fundamental da cidadania. No ECA, a Doutrina da Proteção Integral contrapõe-se a Doutrina da Situação Irregular, que implica no cuidado e na proteção em referência aos seus direitos fundamentais. Desta maneira, para Jesus (2006, p. 13), o ECA,

[...] institui a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa com até doze anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos fixando-lhes o direito e deveres, prevendo medidas aplicáveis àqueles que afrontem os seus preceitos legais. O Estatuto substituiu o antigo Código de Menores e a sua doutrina da situação irregular, mas fundamentalmente foi uma resposta dos movimentos sociais que pediam uma nova política de atendimento às crianças e aos adolescentes que não se baseasse no assistencialismo nem na repressão [...]

O ECA transcende a noção cronológica, normativa e assistencial das infâncias para a garantia a dignidade das crianças no nosso país em referência ao atendimento, à proteção integral e à prevenção reconhecendo a importância do Estado, da sociedade e da família.

Desta forma, a criança é um sujeito em ecodesenvolvimento, que cresce em sintonia com o ambiente, assumindo-se em um processo educativo dialógico e amoroso, bem como é necessário a presença de leis que garantem os seus direitos e deveres como sujeito social e político, que deve ser respeitado como cidadãos.

Para os(as) educadores(as) indígenas, em entrevista realizada na escola Maria Venância, as concepções de infância Tremembé remetem às especificidades inerentes à cultura, que se traduz no seu jeito único de ser. Desta maneira, “ser criança está intimamente relacionado às condições de produção de infâncias, em momentos e espaços socialmente construídos e historicamente marcados.” (MELO, 2012, p. 64). Isso é observado na seguinte fala:

A criança Tremembé é o jeito – eu sinto e vejo - que ela é um jeito de se sentir à vontade. O jeito da maneira dela pensar. O jeito de ela pegar em qualquer objeto, porque ela já tem o jeito. O jeito dela conhecer as coisas materiais, ela é uma criança bem ativa, a criança Tremembé. (João Filho, entrevista, 2013).

Dentro da realidade Tremembé, verificamos que, a partir das experiências de cada criança em meio familiar, escolar e comunitário, há a constituição da infância como particularizada e única. A partir da convivência com as crianças indígenas: Daniela, Lucas, Lucas, Jaime, Nara, Maria, Rafael, Tiago, Marcos Paulo e Daniel, percebemos que são

criativas e espontâneas, pois vivenciam os espaços educativos e comunitários, criando e recriando brincadeiras enquanto aprendem. Sobre a caracterização da criança Tremembé, o educador afirma:

Caracterizar uma criança Tremembé como uma criança alegre, uma criança feliz né, e que ela procura sempre o seu espaço no ambiente onde ela vive. Esse espaço onde ela possa brincar. Onde ela possa, de certa forma, contribuir com a comunidade. E isso é o que a gente vê: as crianças todas felizes. A gente não vê as crianças chegarem na escola chorando. Isso é muito raro. É sempre eles chegam brincando. Brincam com um, brincam com outro. Acho que prova maior são os alunos da educação infantil, que chega e já senta com a professora, fica aquela coisa. (Getúlio, entrevista, 2013).

A infância e as infâncias desenvolvem-se cognitivamente, psicologicamente e ambientalmente, ou seja, reconhecemos a relevância da subjetividade, das experiências, da família, da escola em que estão inseridas, que facilitam e/ou impedem a sustentabilidade. Na interlocução entre Educação Infantil e Educação Ambiental, Figueiredo e Silva (2011, p. 115) ressaltam a necessidade de “incluir a ambientalização nos processos educativos”, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Os significados das infâncias Tremembé para os(as) educadores(as) perpassam a vinculação afetiva com o ambiente, vivido como espaço de liberdade e respeito com o meio.

Estes lugares da comunidade e da escola indígena propiciam novas configurações e novas reflexões sobre as crianças Tremembé, pois estas vivem numa cidade do interior do Ceará, apreciam as belezas naturais da Praia de Almofala, observam seus pais pescarem, tomam banho de mar, brincam com os animais na praia. Também, escutam lendas e histórias do seu povo pelos mais velhos, participam de rituais, dançam o Torém, têm contato com os animais (porcos, bois, cachorros, galinhas) em sua casa e na escola, observam os seus familiares ensinando e participam dos festejos na praça, na escola e na comunidade.

A criança Tremembé, pra mim, na minha visão, é aquela criança livre, que tá no ar puro. Só que assim: hoje a gente sabe que até pra nós aqui não tem como a gente tá aquele atrás assim... Vamo botar de 10 anos pra trás, que era uma coisa mais natural, que nossa criança podia ir pra praia só, correr só. Hoje a gente sabe que não pode fazer isso de deixar. A gente tá sempre com a preocupação de tá cuidando, de tá orientando, dando palestras nas escolas, com os próprios alunos, não só filho da gente, mas com o filho das outras pessoas, né. Porque a gente sabe que hoje no nosso meio não tem só a gente. Tá evoluído. Tem muita gente de fora, muito turista. Então a criança não tem mais aquela liberdade que tinha antes. Tá mais um pouquinho presa. (Aurineide, Entrevista, 2013).

Há o reconhecimento das transformações presentes na concepção de infância Tremembé, trazendo claramente a noção de que, para Sarmiento (2004, p. 10), “a infância está

em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias.”

Necessitando resgatar o aprendizado sobre o repartir e o partilhar, pode ser analisado por alguns educadores como algo essencial na realidade indígena:

Olha, eu vejo algumas diferenças. Uma das coisas, uma das diferenças que eu vejo da criança Tremembé para outra criança outras já é a questão do compartilhamento. Porque geralmente as outras crianças sempre diz assim: isso é meu e eu não posso compartilhar com ninguém, né. Já as crianças Tremembé- acho que você já deve ter percebido- o que é de um é de todos. Às vezes tem aquela coisa... Mas eles sempre partilham muito as coisas. E eu, no meu ponto de vista, acho que é o que faz a diferença. (Getúlio, Entrevista, 2013).

Em sua fala, Getúlio ressalta “o que é de um é de todos”, que implica compartilhar os objetos e as experiências de vida em sala de aula. Isso é fundamental na educação diferenciada indígena, em que os aprendizados devem ser pautados na construção de conhecimento por educadores(as) e educandos(as).

Maturana (1998/2009) afirma a relevância do reconhecimento do ser humano sobre a convivência afetiva com os outros, que só ocorre sem a competição, mas com a percepção do seu semelhante como ser legítimo, em uma lógica cooperativa.

Porém, o educador indígena sinaliza que “às vezes, tem aquela coisa...”, que reflete sobre as dificuldades deste modelo educativo, como no momento em que as crianças brigam por um brinquedo na sala de aula. Representando os momentos de discussão e de disputa presente neste ambiente, contraditórios com a cooperação e a solidariedade, serão destacados em outro tópico.

Ressaltamos a autonomia e o respeito mútuo na significação das infâncias pelos(as) educadores(as), que ocorrem quando há abertura para o diálogo e espaços de trocas, proporcionando uma relação afetiva entre os sujeitos e a natureza.

[...] muitas crianças que não são Tremembé eles são diferenciados um pouco, desde o nascimento até a fase de crescimento. Daí ele não tem contato com areia, não tem contato com o chão. Só contato mesmo com os pais e algumas coisas materiais. A criança indígena, desde pequeno, tem contato com a natureza, tem contato com o vento, tem contato com areia, com vários tipos de animais, e daí ele vê qual é o animal ele pode e que não pode. (João Filho, entrevista, 2013).

Estão inseridas na lógica em que é possível conviver de maneira solidária e afetiva com os outros e com a natureza, minimizando as estruturas competitivas do sistema dominante, havendo uma apreciação positiva das crianças indígenas por parte dos(as) educadores(as), já que estão implicados nesta realidade com amorosidade.

Biologicamente somos *Homo sapiens amans*, isto é, pertencemos a uma história biológica na qual surgimos primatas bípedes “linguajantes” amorosos, mas não somos o que somos como *Homo sapiens amans* em um sentido essencial, porém sistêmico. Quer dizer, nosso ser biológico, como o ser de todo ser biológico, tem dois aspectos: (a) um estrutural, que é uma estrutura inicial total que especifica o campo do possível no curso do viver do ser vivo, e (b) outro epigênico, que é a realização de um ser particular entre todos os possíveis, o qual surge da transformação da estrutura inicial segundo um curso que se vai gerando momento a momento nas interações do ser vivo com o meio, nas circunstâncias que lhe toca viver. O ser do ser humano é sistêmico, surge no conviver e se conserva no conviver. Somos *Homo sapiens amans* e permaneceremos como tal em nosso dever histórico somente enquanto vivamos como *Homo sapiens amans* entre *Homo sapiens amans*. (MATURANA; REZEPKA, 1995/2000, p. 168).

Diante disto, Maturana e Verden-Zöller (1993/2004) afirmam que é necessário para o estabelecimento de uma convivência entre os adultos que justifiquem a aceitação do diferente e o respeito à diversidade, que as crianças possam ter vivenciado relações de aceitação materna. Para sermos humanos, precisamos unir a racionalidade à emotividade, reconhecendo-nos como *homo sapiens amans*. Isto se refere à coexistência real que requer a aceitação mútua, sem domínio ou competição.

Um momento essencial na investigação foi o conhecimento sobre a infância de alguns educadores, pois, a partir da sua vivência infantil, percebemos a maneira como concebe a criança e possibilita lidar com a mesma no ambiente educativo.

A minha infância foi nesse sentido... Porque, assim, as crianças Tremembé desde pequenas que elas ajudam também os pais, né. Eu tive a minha infância. Eu brinquei a minha infância. A maioria o meu pai não tinha condição de comprar os nossos brinquedos, porque eram muitos filhos. Mas aí a gente produzia. A gente produzia brinquedinhos a partir de latinhas de conserva, né. A gente produzia carrinho. Aqueles frasquinhos de magnésio, a gente também fazia. Fazia barquinho de busca, de isopor. Fazia barquinho de isopor. Aí brincava. E aí, às vezes, era eu e meu irmão - que a gente era eu mais velho que ele, né e aí o meu pai saía pro mar, e a gente dizia né, que a gente brincasse, mas ela deixava o serviço pra gente fazer. E foi mais ou menos assim. Era num tempo da minha infância, um período que lá no Mangue Alto era tudo aberto. Então, as dunas era tudo livre. E geralmente, a tardzinha, a gente tava lá brincando. Quase todo tarde a gente tava lá nos morros, brincando. Então a infância foi assim. Mas também não deixava de trabalhar, né pescava nas lagoas, nos córregos, saía, ia pra longe arrancar minhoca, que era pra pescar. E foi a infância mais ou menos assim: brincando, mas também trabalhando. (Getúlio, entrevista, 2013).

A infância de Getúlio foi marcada por diversas brincadeiras e jogos, que geralmente eram produzidos pelas próprias crianças indígenas. Havia um maior contato com a natureza. Além disto, podemos analisar que foi uma época maravilhosa na vida do educador e inferimos o sentimento de saudade do mesmo. Porém, percebemos que Getúlio desempenhou atividades relacionadas ao trabalho. Deste modo, algumas crianças indígenas tiveram uma

infância difícil, permeada de trabalho, não podendo, assim, estudar, sentindo falta de conhecimentos provenientes da escola, como relata com tristeza e também afirma João Filho:

Minha infância foi bastante diferente. A minha infância foi diferente e foi complicada, porque na minha infância eu não tive o que muitos alunos têm hoje. Meus próprios filhos. Às vezes eu fico lá em casa pensando. Às vezes eu digo a eles que na época deles agora tá fácil. Tem uma infância assim mais avançada. O meu problema de infância, não fui criado pelos meus pais, né. Fui criado com os avós desde 3 anos de idade. Então, fui criado, de uma certa forma assim, sem estudo. Não tinha estudo, não era ligado a estudo. Porque de primeiro, na infância, pra mode a gente sair do hospital, eu também não fui nascido em hospital. Nasci em casa mesmo. E não tinha aquela coisa que tem hoje. O hospital tá exigindo a criança nasceu e só sai do hospital depois de registrado. Isso eu não tinha. Esse era o meu problema em escola, porque eu não fui criado pelos meus pais, eu não tinha registro. E a escola, naquela época, só se matriculava se tivesse registro. Eu acho que ainda hoje, também. Então meu problema, né. Uma senhora, que era professora, trabalhava pela prefeitura, e aí minha avó pediu pra mode me ensinar, já que eu não podia entrar na escola. A escola mesmo, matriculado, né. E aí eu acho que minha desanimação mais era... desmotivação, não tinha mais motivo pra mode ir pra escola por causa disso. E aí faz um certo tempo eu não quis mais saber de aula. Aos 5 anos de idade comecei a pescar. E era só mais, a minha brincadeira era mais fazendo, produzindo barcos de busca de coco, brincando na areia, fazendo os artesanatos mesmo de madeira, de pau, brincando. Quando ia pra escola, às vezes, a mãe pedia pra amiga dela pra mode estudar no colégio, às vezes eu ia. Não como matriculado, mas só como... pra vê se aprendia alguma coisa. E eu ia pra escola e não ia, porque quando chegava no meio do caminho, justamente debaixo desse coqueiro que a gente passava, eu escondia o lápis e o caderno debaixo das paia, que era pra mode não ir pra escola. E assim, naquela época era muito difícil televisão. Só tinha numa casa. E aí quando ia passar alguma coisa diferente a gente tinha vontade de ver, vontade de assistir, a gente deixava de ir pra escola pra mode assistir algum filme. Aí o tempo foi passando e fui começando a pescar, e me dediquei na pesca. E assim, minha brincadeira... A gente brincava muito à noite, as crianças. Eu fui muito de brincar. Eu aproveitei a minha infância, no meu trabalho e nas minhas brincadeiras. Só que às vezes eu sinto falta. Sinto falta da minha juventude. E fico bastante, às vezes, desmotivado. Fico triste, porque não aprendi a ler e escrever, né. Aí depois eu mesmo fui tirar meu registro. Tirei meus documentos depois de 21 anos. Acho que foi depois de 20. Com 20 anos eu fui tirar o registro, preparar meus documentos. Aí já era dono de mim e aí comecei a vida. Mas a minha infância... Me arrependo de não ter seguido meus estudos. Hoje tô estudando. Não sei bem ler, mas qualquer maneira dá pra mode desenvolver um pouco a leitura. (João Filho, Entrevista, 2013).

Na sua infância, João Filho desempenhava atividades de trabalho, em que já presenciava a responsabilidade e as regras de seu ofício. Hoje em dia, sente falta das experiências da juventude e do estudo, ao falar em tom de tristeza e lamentação. Embora, faça associação entre os momentos de pesca às brincadeiras das crianças, fazendo um paralelo com a atualidade, as crianças indígenas investigadas não trabalham, pois agora o estudo e o lazer são colocados em primeiro lugar.

Associando a isso, a compreensão da infância dos Jenipapo-Kanindé, Pinheiro e Frota (2009) afirma haver uma mudança significativa no lugar que ocupa a criança na sociedade, pois os adultos, ao falarem de sua infância, apontam as dificuldades no

deslocamento para a escola, a necessidade de trabalhar para ajudar a família e precaridade no serviço de saúde. Neste período, uma das atribuições sociais da criança era o trabalho, havendo pouco tempo para as atividades de lazer e estudo, que se assemelham ao discurso do educador João Filho (Tremembé). Na época atual, as crianças Jenipapo Kanindé não trabalham, pois o foco é nos estudos e no lazer em seu cotidiano.

Desta maneira, analisamos que antigamente o trabalho fazia parte da constituição da infância Tremembé como necessidade e obrigação, enquanto, no momento atual, prioriza-se o tempo para brincar e estudar, em detrimento do trabalho, havendo, assim, uma transformação na sociedade que modifica também o lugar que a criança ocupa neste meio.

A partir do brincar e do estudar, de acordo com Castro (2002), não podemos idealizar a criança como um sujeito que se prepara para o futuro em uma lógica evolucionista e desenvolvimentista (tradicional). No entanto, sabemos que o brincar e o ato de estudar na infância são elementos fundamentais para ser criança na atualidade, gerando interesse, diversão e aprendizagens no momento presente.

Entendemos o brincar como uma ação da criança que possibilita, dentre outras coisas, a transformação da sua realidade, bem como a sua própria transformação. Ao brincar a criança constrói significados acerca da realidade, sendo as situações de brincadeiras facilitadoras de processo de simbolização e elaboração do mundo. (PINHEIRO; FROTA, 2009, p. 749).

Em uma observação em sala de aula, enquanto as crianças brincavam livremente pelo ambiente escolar, João Filho comenta comigo que existem crianças indígenas que não sabem mais brincar, pois passam bastante tempo em frente à televisão. Ele fala com tristeza sobre a realidade das crianças indígenas, em especial as Tremembé.

Sobre a temática da não-vivência da infância, Aurineide demonstra grande preocupação com as crianças de hoje em dia, que vivem apenas dentro de suas casas, sem convivência com as outras crianças e a comunidade, como destaca na verbalização:

[...] a minha infância foi um pouco diferente. Porque eu assim, eu, com 5 anos, de 4 pra 5 anos era assim: livre, andava só de calcinha, corria pra casa de um, corria pra casa de outro. Onde a gente chega acolhia a gente. Qualquer canto que a gente chegava era recebido com isso. Hoje a gente vê que as crianças é mais cada um na suas casinha, no seu cantinho. Não tá mais aquela coisa de sai de manhã e só vem umas horas. Que andava na casa do tio, parente. É mais cada um no seu cantinho. Não tá muito solto não. Justamente pelo que eu acabei de falar. Tá um pouco preocupante nosso meio [...] (Aurineide, Entrevista, 2013).

Sobre as especificidades das crianças Tremembé, sobressaem-se a ludicidade e a brincadeira, ou seja, o compartilhar de jogos, as experiências e a própria dinâmica da vida.

Olha... as brincadeiras... de antigamente, do meu tempo pra hoje as coisas são diferentes. Atualmente os meninos gostam muito de brincar de bola (é mais quando eles vão ficando maiorzinhos). Mas quando eles são pequenos gostam muito de correr mesmo. De correr, correr, correr, até... É uma das coisas que eles mais gostam, de ficar correndo atrás dos outros. Tem uns meninos que ainda gostam de brincar muito de barquinho, por conta da realidade de morar perto da praia. Gostam muito de fazer isso. (Getúlio, entrevista, 2013).

Durante as minhas observações, quando chegava à escola antes do horário do começo das aulas, percebia que as crianças brincavam, na maioria das vezes, de corrida e de pegar os outros. Isso também era presente nas brincadeiras no recreio. Notei nas crianças Tremembé agilidade, leveza e rapidez ao correrem pela escola.

Na Educação Infantil, Maturana e Verden-Zöller (1993/2004) ressaltam que nas experiências do brincar na infância é fundamental a presença da corporalidade. Há prejuízos no desenvolvimento infantil que não prezam pelo lúdico na sua constituição, com a expressão do seu corpo para interagir com brinquedos e outras crianças.

Hoje a brincadeira mais deles, que a gente vê aqui no dia-a-dia é pega-pega, é bola (eles são doidos por uma bola). Antigamente eles gostavam muito de brincar de nadar, mas hoje não tem como também, porque as mães próprias não deixam, tem medo. A gente via menino de 4, 5 anos nadando no mar, e ia pescar com o pai. Hoje em dia a gente não vê isso. Mas eles gostam. Gostam de elástico, também, pula corda. E nós também tem brincadeira aqui na escola, que é da corrida [...]. Várias brincadeiras também que a gente ainda... Cai no poço. Que a gente dê pra brincar com eles, no dia que a gente vai fazer as brincadeiras. Justamente pra não esquecer aquelas brincadeiras de antigamente. (Aurineide, Entrevista, 2013).

Os movimentos corporais ainda estão muito presentes na escola diferenciada Tremembé, que reflete sobre a construção do conhecimento que perpassa os saberes corporais das crianças, espontâneos, dinâmicos e repletos de energia.

A corporalidade é a atuação das crianças na tecitura do seu processo educativo, percebido como possibilidade de crescer e aprender com o outro, por meio de experiências que trazem um caráter sensorial e sensitivo, além de propiciar a vivência do contexto, que remete à inserção na realidade. A linguagem corporal é natural para as crianças Tremembé, ou seja, elas têm uma grande facilidade de expressão de sentimentos, emoções, sensações e conhecimentos a partir do seu corpo e do contato com o corpo do outro.

Na pesquisa, foi essencial conhecer as brincadeiras das crianças indígenas no seu dia a dia, a partir das observações realizadas em sala de aula e das entrevistas realizadas com os(as) educadores(as). Os tipos de brincadeiras envolvem jogar bola, correr, brincar de pega-pega, carregar os colegas nas costas, brincar com os animais, subir em árvores, entre outras.

No presente momento, algumas brincadeiras e a maneira de jogar das crianças indígenas diferenciam-se das de crianças não indígenas que, em alguns casos, não têm contato com animas e a natureza. Neste sentido, a brincadeira que mais me chamou atenção foi a chamada “Melancia”.

Figura 5 – Brincadeira de Melancia na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Esta é uma brincadeira indígena em que as crianças ficam deitadas no chão, menos uma, chamada de ladrão. As crianças que ficam deitadas devem deixar suas barrigas grandes, pois as maiores barrigas serão escolhidas pelo ladrão, ou seja, a representação da brincadeira é como se houvessem melancias numa horta, desta forma, as barrigas fossem as melancias. O ladrão sonda barriga por barriga, fazendo com que as criança peguem umas nas outras, fazendo cócegas em algumas. Ele escolhe a maior de todas e carrega a criança com os seus braços, arrastando-a pela dimensão da sala até sua plantação. O ladrão faz isso com todas as crianças. É um momento de grande descontração, que deixa as crianças empolgadas com a brincadeira.

Este conhecimento é explorado por meio da corporalidade, presente na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT). Esta brincadeira se repete em diversos momentos na sala de aula, sendo, várias vezes, sugerida pelas próprias crianças e em outros pelos(as) educadores(as).

Brougère (1998) afirma que as brincadeiras e os jogos escolhidos pelas crianças são provenientes das questões culturais, ou seja, relacionam-se com as influências sociais, as relações familiares e as escolhas individuais das crianças em determinado contexto. A criança

utiliza a fantasia e a realidade na maneira como brinca. Trata-se, então, da ligação entre a brincadeira de faz de conta e as regras sociais no contexto social.

As crianças indígenas Tremembé escolhem formas de brincar de acordo com a realidade em que estão inseridas, as brincadeiras que os adultos ensinam, as interações presentes na escola entre colegas e educadores(as). De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004, p. 166),

[...] por meio da brincadeira e quanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, falando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sensório-motoras. Se olharmos para crianças em crescimento, veremos que elas se movem e se orientam no que chamamos de seu ambiente ou entorno.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em um ambiente educativo afetivo, a educadora realizou atividades de colagem que envolvia sementes, em alguns casos, coletadas durante a aula por João Filho, das próprias árvores da Escola Maria Venância. Este fato associa-se à importância da contextualização no ensino:

A contextualização é o reconhecimento da importância do cotidiano do educando, que através desse gancho possibilita a aprendizagem, viabiliza que se torne saber aplicável ao seu cotidiano. Implica na seleção de temas relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade. Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber do dia a dia. É produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido do educando, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem. “Contextura” retrata o modo como estão interligadas as partes de um todo, a forma com que se entrelaçam e prendem os fios na formação da trama. (FIGUEIREDO, 2011, p. 26).

A própria produção e a coleta dos recursos foram consideradas pedagógicas para as crianças, pois possibilitou a criação e a recriação dos materiais na sala de aula que são provenientes do contexto social, como no caso, por exemplo, das sementes.

Além disto, a educadora contextualizou o uso das sementes, fazendo menção à cultura indígena Tremembé. Primeiro, sugeriu o trabalho apenas com as sementes vermelhas. Depois, mostrou quais são as vermelhas para as crianças. Algumas crianças pegaram as sementes vermelhas, outras se confundiram, necessitando orientação:

*Liduína: Que semente é essa?
Nara: é da Tia!
Liduína: É do Pau Brasil!
Todos (repetem): Pau Brasil!!! (Observação em sala, 2013).*

Liduína: Daniela! Pode ficar aqui mesmo, sentadinho. Olha; o que é um círculo? Aqui ó, uma roda. Paulo ajeita aqui. Não, assim não, uma roda. Fica de frente pra ela. Mara, de frente pra lá. Não é de costas. Agora deu certo. Pode ser? Os que

sobramos vamos colocar aqui, tá bom? Só as vermelhas, mostrem pra mim. Cadê a vermelha? Fiquem com as sementinhas vermelhas na mão. E cola. Quem sabe que sementinha é essa? Ver-me-lha. É de quê essa sementinha. Mas ela vem de uma árvore, vocês sabem qual é? PAU BRASIL.

Todos: Pau Brasil!!!

Liduína: Vocês vão usar. Semente de Pau Brasil. Cadê a sementinha de Pau Brasil?

Todos: Aqui!

Liduína: Então, recolhe pra tia. Tira um bocado de vermelhinha. Cada um vai tirando uma sementinha vermelha vai. Essa daí não, só a vermelhinha. Vai tirando e colocando num montinho, porque depois vai usar. Cadê a do senhor, Paulo?

Daniela: Tem que contar. (Diálogo entre a educadora e as crianças, observação em sala de aula, 2013).

Demonstra a contextualização da atividade com a realidade Tremembé, ou seja, com a natureza (as árvores e as plantas presentes no contexto), para que as crianças conheçam e apropriem-se da sua cultura. Sobre os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento, podemos ressaltar que:

[...] para um real processo de ensino-aprendizagem convém considerar o educando e o educador como sujeitos epistêmicos ativos na construção do conhecer, que se processa numa estrutura dialógica, considerando a intencionalidade, o respeito aos múltiplos saberes, a gradação evolutiva não-linear, a reconstituição e ‘apropriação’ dos saberes já produzidos socialmente, a consolidação de novos saberes, o pensar na edificação de um sujeito autônomo, interdependente, íntegro, crítico, ambientalmente consciente e democrático. (FIGUEIREDO, 2006, p. 3).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Indígena, Liduína diz que Paulo aprecia as atividades de colagem, principalmente quando são relacionadas a colar as sementes no papel. Paulo estava bem concentrado fazendo a atividade, não percebendo que Tiago, Jaime e outros colegas estavam correndo pela sala. Liduína destaca que a Gilsa (mãe do estudante e educadora da escola) deveria tê-lo visto tão concentrado desempenhando a atividade, com atenção e interesse. Ele conclui a atividade e começa a correr com as outras crianças. O comentário da educadora recorda a amorosidade e a afetividade neste modelo educativo diferenciado.

Em nosso estudo, concebemos as crianças indígenas como sujeitos do conhecimento que tem ideias próprias e são ativos nos processos de aprendizagem, apresentando como especificidades o contexto vivenciado, as relações familiares, os tipos de brincadeira, as relações afetivas, as suas experiências, entre outros. Atualmente, apresentam a formalização da EEDIT no ambiente educativo para reforçar a luta das questões sociais e da valorização da cultura.

4 “EDUCAÇÃO QUE NÃO MUDE NOSSO JEITO DE SER”: EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ (EEDIT)

Educação que não mude nosso jeito de ser, de cada um. E a nossa história está na memória e não pode se perder. Nossa história é bonita de contar. O povo quer lutar pra vencer, vencer o opressor, lutando com amor por nosso espaço. Sou índio... Sou índio... Com fé, somos índios Tremembé.
(Música de autoria de Evandro Tremembé cantada na Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

O papel da Educação é de valorização da cultura e de resistência política do povo Tremembé, sendo essencial a criação da Educação Escolar Diferenciada Indígena como estratégia de manutenção da cultura indígena e divulgação da realidade Tremembé, que reforça a luta pela formação dos(as) educadores(as) e educandos(as), de maneira que ambos vislumbrem a convivência amorosa com o ambiente, que ameniza as situações de exploração e dominação vividas pelos(as) indígenas.

Neste sentido, os indígenas Tremembé buscam uma “*educação que não mude nosso jeito de ser*”, uma escola que seja construída pelos Tremembé e que não modifique impositivamente a forma de ser Tremembé. Para esclarecimento, quando falamos isto, sabemos que as influências externas transformam a constituição da etnia e reelaboram o povo indígena. O que ressaltamos na frase é que não deve ser modificada para seguir padrões pré-estabelecidos e pré-determinados de outra realidade. É essencial, então, suprir as necessidades e os interesses dos povos indígenas nestas mudanças em que estão envolvidos e são, principalmente, responsáveis pelas escolhas realizadas.

Sobre o papel da escola diferenciada indígena, devemos enfatizar um pensamento crítico de que “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende” (FREIRE, 1995/2013b, p. 45).

Foucault (1976/2003) afirma que a escola, assim como a prisão, o hospital e outras instituições sociais, pode ser uma forma de manter ou reproduzir ou romper com o poder. Estas maneiras ideológicas de poder vão se modificando ao longo do tempo, de acordo com as questões culturais, políticas e sociais presentes na realidade.

A escola é uma instituição social e política que reflete ideologias, podendo ser dominantes (segregando grupos sociais) ou libertadoras (problematizando as questões sociais), sendo necessário analisar a construção da mesma e qual a função em cada sociedade, a quem está a serviço e quem é beneficiado com a sua produção de conhecimentos e de saberes.

Em um processo dialógico e libertador, a Educação Escolar Diferenciada Indígena deve ser pautada na sua realidade, fortalecendo a sua cultura, a sua memória e as suas tradições. Sobre algumas problemáticas do modelo educativo, podemos considerar as reflexões freireanas:

[...] se o índio tem que ter uma escola, uma programação, a escola vai ser tão alienante como as escolas do nosso sistema. Por que, se o índio dentro da sua cultura, da sua vida, ele vai ter que aprender inglês, equação do segundo grau, uma série de coisas que já é completamente em contradição que já é contra aquela cultura, aquela vida, aqueles valores, por que a porta estará aberta para ele poder continuar. (FREIRE, 1995/2013b, p. 73).

O papel da educação e da escola para os indígenas é um elemento que deve ser representativo de sua realidade, trazendo, por exemplo, conteúdos programáticos e curriculares selecionados pelos(as) educadores(as) indígenas. Isso implica que, segundo Melià (1999, p. 16): “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós perdemos.”

Nesta pesquisa, a partir das observações em sala de aula, da participação nas atividades da escola e nos eventos, analisamos as especificidades da Educação Escolar Diferenciada Tremembé, ressaltando a sua construção, a vinculação afetiva entre educador e educando, as suas possibilidades de atuação e os seus desafios.

4.1 “A escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional”: construções da Educação Diferenciada Indígena no Brasil

[...] os indígenas constroem a escola diferenciada como um ato ético e político, transformador da vida de todos. A própria visão de escola coloca-a como o coração da vida no lugar, ninho onde os membros novos da cultura dos grupos vão tecendo o cotidiano e aprendendo a participar dos compromissos coletivos.¹⁰ (CEARÁ, 2007b, p. 7).

O primeiro modelo educativo ao qual os indígenas foram submetidos no Brasil durante o período de invasão portuguesa perpassou os ensinamentos dos jesuítas, com o intuito de catequizá-los e “civilizá-los”, levando padrões culturais da realidade europeia, como, por exemplo, a religião. A educação, a partir dos missionários, era responsável por modificar os povos indígenas, afastando-os da sua realidade e apropriando-se dos seus territórios.

¹⁰Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

Sobre a introdução deste modelo educativo com a influência da espiritualidade do colonizador naquela época, associamos com o posicionamento na atualidade em algumas instituições religiosas que buscam a lucratividade, normatizando a forma dos homens e das mulheres se relacionarem em sociedade. Sobre o papel da catequização dos povos indígenas na colonização brasileira e o papel da espiritualidade no momento atual, o Pajé comenta que:

Os pajé Tremembé, quando os padres jesuítas começaram a catequizar os índios, para se apossar das terras, tomar as terras. Começa a dizer que eles estavam atentados, era atentação. E quando a gente vai ver é a igreja querendo puxar dinheiro. Nada a igreja num dá nada nem merenda. Nem pro seus trabalhadores ela num dá dinheiro. É puxando dinheiro, é livro... Os catequizadores vinham e diziam é pra fazer assim... O homem tem que ter uma só mulher, e ter uma casa diferente, a união e fidelidade para sempre. Aí trouxe pecado, trouxe inferno, trouxe um monte de coisa. E pra gente era diferente a gente casava por amor. O homem e a mulher podiam ter dois companheiros se eles quisessem e se dessem bem. Quando não dava mais certo eles se deixavam. Inferno é colocar uma cobra como mulher na vida de um homem e ser para sempre. Um satanás homem na vida da pobre de uma mulher. E ela ter que ficar ali até morrer. Os pajés não aceitaram. Os pajés era os sabidos da aldeia. Os pajé são diabólicos, satanás... Para tirar o defensor do povo pra cobra poder vir e comer todo mundo. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Esta breve explanação nos situa sobre as concepções educacionais que os indígenas foram inseridos desde o período da colonização, baseando-se em moldes colonializantes que tentam eliminar os costumes e as tradições, por acreditar que não são saberes válidos em uma lógica unívoca e homogeneizadora.

A proposta serviu, então, para integrar de maneira impositiva os povos indígenas à sociedade, fazendo com que os mesmos absorvessem padrões culturais de outra realidade. Neste âmbito, a educação era uma estratégia de padronização e de legitimação do pensamento dominante, um instrumento de exploração, de opressão e de exclusão social.

Por um longo tempo da história brasileira, a educação nas comunidades indígenas cumpriu um papel quase que exclusivamente integracionista, ou seja, a sociedade brasileira, através do Estado, propunha a integração dos povos indígenas à sociedade nacional por meio da educação. Nessa concepção homogeneizante, na qual os proponentes nunca eram os verdadeiros interessados, os índios, a diversidade era apenas considerada como elemento de partida na busca da integração. Essa política pode ser entendida como fruto, materialização de uma forma específica de conceber a indianidade, ou melhor, de uma imagem, muitas vezes negativa, que a sociedade nutre e conserva no decorrer dos tempos a respeito dos povos indígenas. (FERREIRA, 2005, p. 153-154).

Voltando-se para elementos mais atuais em referência à Educação Diferenciada Indígena, na legislação brasileira, a Constituição de 1988 foi um marco na criação de uma política específica para os indígenas. Esta se constituiu como um novo modelo para a educação indígena, que garante o direito de permanecerem indígenas, usarem as suas línguas

de origem e focarem nas suas tradições. Propõe uma educação contextualizada que respeite os anseios e os desejos dos povos indígenas, isto é, que seja construída pelos processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2000).

A Carta Magna Brasileira demonstra a luta indígena pela garantia dos seus direitos fundamentais, não sendo uma benesse, propicia a constituição de um novo modelo para a educação indígena no nosso país, com o foco nas suas tradições, na sua memória e nas suas linguagens. Abrindo, assim, novas possibilidades para as políticas educativas no país, como relataremos a seguir.

Em 1991, o Decreto Presidencial promulga que o Ministério da Educação (MEC) passa a ser responsável pelas escolas indígenas, que anteriormente era a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). São criados os Núcleos de Educação Indígenas para integrar a educação escolar indígena à educação regular. Ressaltamos, então, que, segundo Sousa (2009, p. 350),

A escola “diferenciada indígena” é bem recente. A mobilização nacional em prol dessa escola data das décadas de 1970 e 1980, com a iniciativa de grupos indígenas que vivenciavam uma educação escolar proposta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A característica fundamental da educação escolar mediada por esse órgão era integracionista, a qual passou a ser contestada pela população assistida.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), aprovada em 20 de dezembro 1996 pelo Congresso Nacional com o intuito de reformular e de fortalecer a Educação Brasileira, é necessária uma educação escolar bilíngue e intercultural, que garanta a valorização dos saberes e a reafirmação de sua identidade étnica (BRASIL, 1996).

[...] Todavia somente em 1999 criou-se a categoria “escola indígena” nos sistema de ensino no país. As escolas indígenas deverão ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngüe, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. (SILVA, 2008, p.70).

O Conselho Nacional de Educação criou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, elaborada com a preocupação de manter a diversidade indígena. Estas Diretrizes legitimam o papel da educação indígena no Brasil e geram regras para o funcionamento da escola indígena no país. Desta maneira, a LDBEN garante que o ensino fundamental e médio das escolas indígenas devem seguir o ensino bilíngue (da língua de origem e da língua portuguesa), ser baseado nos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas e o desenvolvimento de currículos e projetos específicos (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de cada etnia indígena garante o funcionamento da educação indígena no país, mas também a sua existência no território indígena, sendo reconhecido assim pela política educacional em vigor. Isto faz com que conheçam os seus direitos e possam legitimar a sua autonomia na construção da programação das aulas, dos materiais didáticos, escolher os alimentos para a merenda escolar, selecionar educadores(as), fixar os horários das aulas, entre outros.

Apresenta-se, então, como desafio, construir um PPP que seja baseado na demanda e no interesse de cada escola indígena a partir de sua etnia, que esteja atrelado às leis educativas. Como se refere o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”:

Art. 210 § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1999a, p. 36).

Neste sentido, Fonteles Filho (2003) afirma sobre a relevância do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), construída pelos próprios indígenas no nosso país, com o apoio de algumas instituições. Sobre a organização das escolas indígenas do Conselho Nacional de Educação, conforme Art. 5º do CEB nº 3, podemos afirmar que:

- I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III. O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV. A organização escolar própria. (BRASIL, 1999b, p. 53).

O Art. 3º do mesmo documento afirma que a organização da escola indígena deve ser conduzida pela comunidade e sua maneira de organização, como pressupõem:

- 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, 1999b, p.54).

Observamos no cotidiano da escola Maria Venância dos Tremembé de Almofala, que a direção do processo educativo acontece a partir dos saberes inerentes à realidade indígena, realizados entre a parceria dos(as) educadores(as) indígenas e da comunidade, concebendo a legislação brasileira no que se refere à educação e aos povos indígenas, em que estes têm consciência do papel essencial da manutenção da mesma pelos órgãos estatais. Desta maneira, ressaltamos que “*a escola é movida pelo Governo do Estado*” (Cacique João Venâncio, Entrevista, em 2013).

Além disto, é essencial conhecer sobre os objetivos da escola a partir desses meios governamentais e propiciar a mudanças efetivas deste processo de escolarização em uma vertente transformadora e crítica.

[...] o acesso à escola – no Brasil e nos outros países em geral – é um direito de todo cidadão, o que faz da escola pelo menos da primária, uma instituição pública. Pois bem: toda instituição pública, como parte do aparelho de Estado, é gerida por um governo instalado. É natural, portanto, que a escola responda aos objetivos, às intenções desse governo que está aí. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 60).

O processo de ensino e aprendizagem acontece a partir da lógica dos povos indígenas, especificamente neste caso dos conhecimentos advindos do povo Tremembé. Seguem, também, os parâmetros exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), essenciais para garantir o fortalecimento da educação indígena no Brasil. Por isso, é essencial ressaltarmos que,

Além dos direitos legais da Constituição em relação à educação e da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional para a Escola Indígena e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (1998) asseguram uma educação escolar mais contextualizada, em que é considerada a maneira própria de aprendizagem das comunidades indígenas, a valorização dos costumes e das línguas faladas na comunidade. Percebe-se ainda que esses documentos apontam para a necessidade de todo um redimensionamento das práticas anteriores de educação, fundamentadas unicamente nos paradigmas das escolas ocidentais (em termos de currículo, organização, do tempo e dos espaços etc.), como também para o trabalho conjunto dos Governos Federal, Estadual e Municipal para o reconhecimento e efetivação das novas propostas de educação. (SOUSA, 2009, p. 350).

As leis conquistadas pelos indígenas na reivindicação por um processo educativo, pautado no compromisso social com a realidade e com a valorização dos saberes tradicionais, garantem a construção de uma educação indígena que sirva para amenizar as situações de opressão e de exclusão social, sendo representativa das diferenças étnicas dos povos.

Desta maneira, sobre o processo educativo, percebemos em diversas publicações as distintas nomenclaturas: educação indígena, educação escolar indígena e educação diferenciada indígena. Devemos enfatizar que estas delimitam que é uma educação que se

distingue dos modelos não-indígenas e prioriza os processos históricos e sociais da sua construção na luta pelos direitos fundamentais dos povos indígenas. Esta última é o enfoque do nosso estudo, mas deveremos sucintamente delimitar as outras vertentes, para esclarecer as especificidades e as semelhanças de cada perspectiva.

Neste aspecto, convém realizar uma distinção nas terminologias “educação para indígena”, “educação indígena”, “educação escolar diferenciada indígena”, “educação diferenciada indígena”, onde o primeiro termo se refere a um processo instrutivo e colonializante, no qual são repassados conhecimentos; enquanto o segundo termo reflete um modelo educativo dialógico e descolonizante, já que os conteúdos, o cotidiano e a dinâmica escolar estão entrelaçados ao modo de vida destes povos.

A educação indígena pode ser definida como um modelo educativo que perceba as especificidades de cada etnia e fortaleça o movimento indígena de maneira geral a partir do aprendizado dos saberes e das tradições (GONÇALVES; MELLO, 2009).

Este modelo não se aplica somente aos parâmetros formais de ensino e aprendizagem, inseridos na escola, mas, principalmente, referem-se aos processos educativos que acontecem no cotidiano da aldeia com a convivência familiar e comunitária.

O terceiro termo referente à educação escolar indígena garante o conhecimento dos indígenas sobre os saberes que não são indígenas, servindo para a defesa dos seus direitos fundamentais em uma formação escolar (GONÇALVES; MELLO, 2009). Desta maneira, sobre o Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais da Educação Básica (BRASIL, 2005, p. 10-11):

Art. 9º - A educação escolar indígena objetiva proporcionar aos índios a recuperação de suas memórias históricas e o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas, garantindo como língua primeira a nativa e, como segunda língua, a portuguesa.

Este modelo educativo significa, para Sousa (2009), a concretização da luta e da organização de um processo educacional de qualidade que reconheça, respeite e valorize as comunidades indígenas, visíveis nas reivindicações dos povos indígenas.

Sugere, assim, a implementação da escola formal no contexto indígena que seja realizada pela própria etnia, sendo possível interagir dialogicamente entre os saberes dos povos e da sociedade de maneira geral. Em que percebemos, por exemplo, a inserção da escrita em sintonia com a linguagem de origem nos processos educativos na construção de saberes efetivamente interculturais.

Ao dizer “educação escolar” fazemos um recorte nas formas de educação. E ao dizer “educação escolar indígena”, fazemos dois recortes na forma de educação, isto é, a palavra educação é determinada duas vezes. A educação é escolar, se diferencia de outras formas de educação dos povos e é indígena, que traz para o nível do dito uma especificidade legítima. No nível do não dito, temos uma afirmação em funcionamento, que mostra que o índio tem outras formas de educação que não sejam escolares e que a educação escolar nem sempre é indígena. (FERREIRA, 2005, p. 155).

Neste âmbito, o termo “Escolar” implica na distinção de outras atividades indígenas e a ênfase no ambiente formativo na escola e na sala de aula. Esta é uma nomenclatura nova para estes povos, que começam a ter acesso à educação a partir da escola formal, não apenas por meio da família e da comunidade.

O quarto termo relacionado à Educação Diferenciada Indígena sinaliza que os saberes e os conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos a partir da especificidade de cada etnia (GONÇALVES; MELLO, 2009).

Já a designação “escola específica e diferenciada” indica, no espaço da memória, que apesar de o índio ter uma escola, ela é ou pretende ser específica e se diferencia do modelo já existente. Com essa denominação a escola é marcada por dois movimentos integradores de sentidos: “específica”, que se diz ligada e construída pelo/para os povos indígenas, trazendo marcas de sua identidade e “diferenciada”, que marca uma distinção com a escola, instituição já conhecida. Nesse caso, a designação constrói uma fronteira significativa, que parte da idéia da escola já existente, mas num movimento de distinção desta e legitimação de outros saberes. A escola específica tem como função elementar considerar a diversidade, estando na sua constituição básica o trabalho com a diferença. (FERREIRA, 2005, p. 155-156).

O modelo educativo indígena para Fonteles Filho (2003) é diferenciado, por apresentar especificidades em relação ao ensino e aprendizagem dos povos não-indígenas, sendo necessário ressaltar a etnia neste processo, pois o termo “indígena” denota algo ainda genérico.

Nas observações realizadas na Escola Maria Venância, analisamos distinções no currículo, no material didático, no projeto político pedagógico, na avaliação contextualizada para estes povos indígenas, entre outras.

A escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional, do mesmo jeito é o nosso lado, usa a tecnologia e os nossos saberes tradicionais em parceria. Não dá pra esquecer a nossa e se infiltrar na educação formal, não tem sentido, pois a educação tradicional vem feita de cima pra baixo, a nossa vem da base vai subindo aos poucos, até se igualar. A Convencional não trabalha o local, o setor. Os livros chegam de outro estado, contando a história de outra região, não trabalha o local, o município, trabalho o lá de fora, o dos outros. Fim de ano vem professor e aluno de Fortaleza conversa, atrás de coca, roupa de pena pra apresentação. As pessoas vêm e pedem o material, depois ou não trazem ou trazem danificado. Agora é assim se a escola quiser escolha um dia e traz os alunos e nossos alunos vão ensinar a eles a fazer seu material. Não existe índio e num momento desse querem roubar nosso matéria. Agora vem e aprende a fazer não fica budgando o que é dos

outros. Temos que ensinar esse povo a trabalhar. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Compreendemos as críticas do Cacique João Venâncio à Educação Formal Convencional, que sinaliza em seus posicionamentos sobre a dinâmica escolar, por exemplo, a merenda escolar, o uso das tecnologias, as músicas, entre outras, e o receio das influências provenientes de outras lógicas à medida que há o reconhecimento da parceria entre ambos. Assim, a EEDIT sofre uma impregnação da Educação Escolar Formal (Convencional), que advém do colonizador e de sua realidade, no que se refere à relação educador-educando, no material utilizado, na metodologia em sala de aula, nas regras estabelecidas, no cotidiano escolar, na linguagem, entre outros.

Neste momento, focalizamos as nossas reflexões na articulação entre a Educação Escolar Diferenciada Indígena e a Educação Escolar Formal, em uma parceira dialógica que possa respeitar as especificidades do modo de vida dos Tremembé e a sua inserção comunitária. Acreditamos que as duas vertentes se influenciam, mas não devem se sobrepor à forma dos indígenas conceberem o ser humano e a natureza, bem como as questões ideológicas provenientes da cultura, o que se configura como um desafio.

Figueiredo (2003) afirma que o saber parceiro refere-se ao aprendizado significativo na realidade, que para que esse diálogo entre a Educação Escolar Diferenciada Indígena e a Educação Escolar Formal (Convencional) possa se efetivar é necessário o estabelecimento de relações afetivas, perpassadas pela confiança, humildade, amor e fé. Para Freire (1970/2005a), o diálogo amoroso requer o reconhecimento do outro como ser diferente em uma relação horizontal, que seja perpassado pela reflexão e pela ação com a realidade. Azibeiro (2003, p. 103) complementa que,

A dialógica [...] refere-se à compreensão de que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade, afirmada como dogma, como doutrina. O mundo pode ser conhecido a partir de diferentes lógicas, constituídas a partir das várias perspectivas que estão em confronto ou interação.

A aula na Educação Infantil na Escola Maria Venâncio é dinâmica e multifacetada, acontece segundo uma programação específica, mas tem interferências da realidade a cada momento, que facilitam o aprendizado das crianças e geram curiosidade. Por exemplo, em uma aula da educadora Liduína, as crianças estudavam os animais que vivem no mar. Neste momento, Aurineide entra na sala de aula e dá para as crianças um lápis decorado com um indígena na ponta. Elas ficam bem animadas com o presente. Algumas já fazem a

atividade com o objeto, outras guardam na mochila. Depois, João Filho chega à sala com a turma do ensino médio e mostra as fotos da aula de campo realizada no mar e do produto da mesma (alguns peixes que pescaram). As crianças ficam muito curiosas com as fotos e os peixes. Foi interessante perceber os mais velhos desempenhando atividades de pesca, parte da cultura indígena Tremembé, e ensinando-as para as crianças indígenas.

O conteúdo programático foi compartilhado com as crianças de maneira contextualizada, dinâmica e amorosa pelos(as) educadores(as) com a teoria estudada neste dia em sala de aula. Isso está presente na seguinte fala:

O principal foco aqui é que eles cresçam sabendo qual a verdadeira origem deles. Eles são Tremembé. Por isso que a gente trabalha a questão da cultura dentro da escola, pra que logo de criança comece a despertar neles o sentimento mesmo de identidade, a questão do ser. E isso é trabalhado muito forte na escola (Getúlio, entrevista, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), publicação do Ministério da Educação (MEC) de 1998, estabelece uma nova proposta para a Educação Diferenciada Indígena e fundamentações gerais para a educação escolar indígena, pautada nas seguintes características: Comunitária, Bilíngue, Intercultural, Específica e Diferenciada, que se referem à construção do currículo contextualizado a partir da realidade indígena (BRASIL, 1998). Assim, será essencial ao detalhar estes elementos, relacioná-los ao modelo educativo Tremembé.

Desta maneira, observamos como direito das comunidades pensarem na escola como um modelo de Educação Diferenciada Indígena, que significa que o processo de escolarização perpassa a organização dos currículos a partir dos conhecimentos da realidade, a presença da língua de origem, que os(as) educadores(as) sejam indígenas e pertençam à mesma etnia dos(as) educandos(as), das metodologias específicas, processos avaliativos diferenciados, entre outras particularidades, trazendo assim definições, estratégias e mecanismos específicos de atuação que respeitem à interculturalidade, multilinguismo e etnicidade.

É considerada Comunitária por ser representada pelo empoderamento da comunidade no seu papel de facilitar o processo educativo das crianças e dos jovens, mediante os seus valores, os seus projetos e suas concepções. A comunidade tem uma função essencial na construção do tipo de educação que os próprios indígenas desejam, ou seja, é agente e coautora dos processos estabelecidos por ela.

As comunidades locais podem se apropriar de seu processo educativo, questionando, assim, a formação dos(as) educadores(as), a seleção do conteúdo programático

e demais aspectos docentes. Isso faz com que ocorra a construção de uma escola geradora de aprendizados significativos e comprometidos com a realidade social.

Freire e Guimarães (1990/2011b, p. 99) afirmam que “uma descentralização começasse a possibilitar uma escola mais viva, mais dinâmica, centrada na sua comunidade, com a participação da sua comunidade.”

A educação numa vertente comunitária reconhece as experiências e os conhecimentos, os processos próprios de aprendizagem e a cosmovisão das diferentes sociedades. Desta maneira, deve ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Na realidade Tremembé, identificamos uma interligação entre a comunidade e a família nas decisões sobre a escola. Além disto, a presença da autoridade do Cacique João Venâncio, Pajé Luis Cabloco e dos(as) educadores(as) indígenas, dentre os quais, destacamos Getúlio, como um papel de liderança na realidade.

Outra característica da EEDIT é que representa a Educação Intercultural, pois,

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 2005, p. 24).

A Interculturalidade reconhece os preceitos culturais de cada etnia em diálogo com outras sociedades, fazendo com que aconteça o engrandecimento de ambos. Substituindo verdades ditas como absolutas e concepções discriminatórias que julgam processos culturais, por espaços que se apliquem realmente o “inter”, ou seja, que privilegie o diálogo entre os saberes, com o compromisso social, a ação e a reflexão na realidade de forma crítica e contextualizada.

Esta perspectiva, segundo Azibeiro (2003, p. 96), “[...] enfatiza a relação entre sujeitos – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social.”

Para os Tremembé, é necessário aprender a dialogar com as influências externas, sem que ocorra a imposição de maneiras de ser, agir, sentir e comportar-se distintas da sua concepção de ser humano e de mundo.

É denominada Bilíngue por trabalhar com a linguagem de origem em interface com a língua portuguesa. Há o fortalecimento da sua língua e o reconhecimento da sua

cultura, que garante os processos identificatórios com a sua etnia em uma simbologia poderosa. Também, há a apropriação de outras linguagens, que servem para dar visibilidade aos interesses e às demandas do seu povo.

Sobre a linguagem indígena, Freire (1995/2013b) comenta que é repleta de afetividade e de oralidade, pois expressam amorosamente a sua visão de mundo, a sua convivência com a natureza e a sua historicidade, não sendo assim inferior ao português. As verbalizações são provenientes do discurso e do corpo dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as), que são agentes de libertação¹¹ e de transformação.

De acordo com o povo Tremembé, é essencial o conhecimento da língua portuguesa para que possam reivindicar os seus direitos, podendo dar maior visibilidade às problemáticas vivenciadas pelos indígenas. Desvela e expõe a violência contra os indígenas e as práticas corruptas de demarcação da terra em nosso país. No entanto, no seu processo de escolarização, também é relevante o aprendizado da linguagem originária a partir dos ensinamentos da família, da comunidade e da escola.

A educação em grande parte das comunidades indígenas, com o decorrer do tempo, ao invés de servir apenas como elemento de integração, passa a ser instrumento de luta do povo em busca do reconhecimento de seus direitos étnicos e culturais. Além disso, a educação está sendo construída no sentido de trazer benefícios nos diversos aspectos da vida em comunidade: economia, saúde etc. (FERREIRA, 2005, p. 154).

Na EEDIT, utilizam a língua portuguesa em interação com alguns fragmentos ainda conservados de sua língua de origem, fazendo com que os estudantes entrem em contato com as palavras originárias de seu povo no seu processo educativo, favorecendo sua interligação com a realidade que vivenciam e com as atividades que realizam no seu cotidiano. Sem esquecer-se da língua portuguesa, com a qual pode reivindicar os seus direitos e garantir a sua cidadania na sociedade.

A educação indígena apresenta um caráter Diferenciado pela necessidade dos povos indígenas terem um processo educativo que contemple as especificidades inerentes às suas origens, ao seu contexto, à sua cultura, à sua realidade, potencializando, assim, uma adaptação no currículo escolar, na relação educador-educando, no período letivo, na dinâmica da sala de aula, entre outros. Nesta perspectiva, há uma distinção entre a Educação Formal e a Educação Diferenciada Indígena, que legitima os ensinamentos da etnia.

¹¹De acordo com Freire E Guimarães (2011b, p. 19) “[...] há quem critique o Paulo também pela linguagem ‘oprimidos’ e ‘libertação’? Uns preferem hoje escamotear a questão das classes. Outros falam agora de luta contra a pobreza, como se todos fossem realmente contra [...]”. (Trecho da verbalização de Sérgio Guimarães sobre o uso do termo libertação e oprimidos por Paulo Freire).

Essa palavra “diferenciada” tem acompanhado o nome das escolas indígenas, ou seja, não basta ser indígena, tem que ser “diferenciada”. [...] Isso expressa uma necessidade de deixar claro que a escola é indígena e que está ali com a intenção de se diferenciar das demais, explicitando aos outros uma dimensão simbólica significativa – “somos diferentes”. É uma maneira de publicizar a diferença. A palavra diferença em relação aos grupos étnicos é mobilizada com a intenção de afirmar uma identidade. (SOUSA, 2009, p. 355).

Assim, “a própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas.” (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

Ao ser Específica, demonstra um processo educativo construído pelos, para e com os indígenas, de acordo com a sua identidade étnica e cultural. Estes elementos concebem os povos como únicos e singulares, apresentando valores e costumes particulares, uma identidade própria, uma linguagem de origem, uma organização social e política. É essencial para distinguir-se das escolas ofertadas para “não indígenas”, pois refletem outras dinâmicas de ensino e de aprendizado.

Escola Indígena Específica e Diferenciada pode, além de fortalecer social e politicamente as comunidades indígenas em vários aspectos, trazendo inúmeros benefícios para esses povos, também pode contribuir para que a sociedade brasileira, de forma geral, possa se recolocar perante a diversidade e as minorias, repensando o papel da educação no fortalecimento das identidades e no exercício da cidadania. (FERREIRA, 2005, p. 156).

Os projetos educacionais das escolas diferenciadas indígenas devem contribuir para a autonomia dos povos, levando em consideração seus projetos históricos, bem como subsidiar estratégias que garantam a sustentabilidade física, linguística e cultural, sobretudo, possibilitando a ampliação do diálogo intercultural, que favoreça a negociação de conflitos de forma crítica e participativa.

Assim, “a escola democrática é aquela que aprendeu a tratar os diferentes de maneira diferente, no sentido de igualar as oportunidades que são desiguais socialmente” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 10).

Por esse viés, a EEDIT assume estas características, exigindo o respeito das suas diferenças e almejando serem iguais no reconhecimento dos direitos dos indígenas.

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 ser reinventando como nunca! Reinvenção não é fraude. (GUGA, 2002, *apud* FONTELES FILHO, 2003, p. 165).

Neste âmbito, a escola é um ambiente que promove a sua própria resignificação por meio da reflexão crítica e da ação transformadora em compromisso com a realidade. É algo inovador para as comunidades indígenas do Brasil, do Nordeste e do Ceará, principalmente, para o foco do nosso estudo, os Tremembé de Almofala, que estão em um processo contínuo de invenção e reinvenção do seu modelo educativo a partir da realidade. Este modelo será detalhado especificamente no próximo item.

4.2 “Na Escola Diferenciada, preparamos nosso povo para lutar”: constituição de uma Educação Escolar Diferenciada Tremembé (EEDIT)

*O índio de antigamente
Vivia só de caçar,
Dentro da mata fechada,
Com suas armas de atirar.
Matando caça feroz
Para poder escapar.
Há quinhentos anos atrás,
Quando Dom Pedro chegou,
Mentindo para o indígena,
A nossa terra tomou.
Acabou com nossas matas,
Mas nosso ritual ficou.
Hoje o índio vai vivendo
Com seu modo diferente
Junto com a sociedade,
No meio de toda gente.
Mas não esquece o costume
Do índio de antigamente,
Pois não esquece da luta
Que é de antes e é de sempre.*

(Canto de índio, escrito e cantado por Zé Valdir, Neta, Dadinha, Ivonete, Cristina, Janete, Conceição, Grosso, Rita, Lucélia e Ana Lúcia, indígenas Tremembé) (CEARÁ, 2007b, p. 21).

No Ceará, a constituição da Educação Diferenciada e da escola indígena gerou discussão, reflexão e luta pelos direitos indígenas e pela existência social, cultural e pessoal deste povo. Ressaltamos a importância da leitura, da escrita e do posicionamento crítico das etnias indígenas, que propiciam a interação com os povos não indígenas. Particularmente, este processo teve maior repercussão com a mobilização dos Tremembé de Almofala, no que se refere, inicialmente, à educação básica, como veremos a seguir.

No Ceará, a escola diferenciada faz parte da realidade dos grupos e o seu número vem crescendo em todo o estado. As primeiras escolas vêm sendo idealizadas e propostas desde a década de 1990, inclusive as do grupo Pitaguary. De acordo com Fonteles Filho (2003), o início das Escolas Indígenas Diferenciadas se deu nos Tremembé, na comunidade da Praia, em Almofala, em 1991, a qual teria iniciado as suas aulas sem nenhum apoio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará

(SEDUC) e do Município de Itarema. Só em 1997 foi reconhecida oficialmente, obtendo o apoio da SEDUC. 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).

A escola assume o papel fundamental na cultura indígena, promovendo outras formas de registro dos saberes ancestrais (por meio da escrita e não só pela oralidade), que ajuda a redefinir os espaços de memória, ou seja, que se vinculam às novas formas de recordação das histórias dos antepassados e de armazenamento das vivências atuais dos povos indígenas.

Neste sentido, para Fonteles Filho (2003), é uma escola que assume um compromisso com a realidade indígena, elabora o seu próprio currículo a partir de sua cultura, a presença de projetos políticos da comunidade e deve ter a capacidade de dialogar com os conteúdos não indígenas.

Sendo assim, “as escolas indígenas no Ceará surgem diante de um contexto de afirmação dos grupos étnicos, como uma estratégia política para o reconhecimento legal e social destes grupos; desta forma, representam também um espaço de poder e de construção de saber.” (SOUSA, 2009, p. 354).

No Ceará, na realidade Tremembé de Almofala, os modelos educativos foram traçados na perspectiva de reafirmação étnica, dos processos de identificação e de mobilização social dos próprios indígenas.

A idealizadora da Educação Diferenciada Tremembé foi Raimunda Marques do Nascimento, filha do Cacique João Venâncio. Ela estudou até a 4ª série do atual Ensino Fundamental e, durante este período, foi à Fortaleza trabalhar como doméstica na casa da família de uma educadora, que deu subsídios educativos para perceber a necessidade da escola indígena e viabilizar sua criação. Quando voltou para Almofala, começou a ensinar as crianças indígenas sobre sua cultura, como, por exemplo, espiritualidade, Torém, saberes ambientais e tradições da etnia. Depois, Raimunda sentiu necessidade de estudar e fez o Magistério Indígena no nível médio. Chegou a começar a graduação, que não pode concluir, por causa do seu falecimento, em 15 de maio de 2009, aos 37 anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011).

O principal responsável pela fundação da escola é Raimunda Venâncio, do projeto. O principal objetivo é porque, a princípio a gente não tinha ideia de onde íamos parar, olha onde estamos hoje, era uma escolinha... As crianças indígenas que aqui vinham pra escola eram discriminadas em sala. Então, surgiu a partir dessa

necessidade. As crianças não queriam mais vir à escola, porque chegavam lá eram discriminadas. Um desses alunos, o João, é que pode contar bem melhor o porquê. Então, juntaram todas as crianças e foram pra beira da praia. Não esquecendo que aquelas crianças poderiam ser realmente discriminadas lá na rua. Tinha o objetivo de ensinar para as crianças que tinham crescido e aprendido com a avó, com a bisavó, passando pras crianças. E que hoje chegou ao patamar. A gente pode dizer que foi uma das primeiras escolas indígenas que surgiram no Estado do Ceará (Getúlio, Entrevista, 2013).

Raimunda foi professora da Escola Maria Venância (que tem o nome de sua avó, uma mulher guerreira que participou ativamente do movimento indígena e da resistência da cultura tradicional), ajudando na luta pela demarcação das terras e no trabalho em prol da Educação Escolar Diferenciada Tremembé. Em alguns momentos, quando seu pai, Cacique João Venância, não podia comparecer a reuniões e eventos, ela o representava com determinação e valentia. Portanto, foi também uma importante representante Tremembé do movimento indígena no Ceará.

Raimundinha foi a primeira professora. A escola funcionava no salão ao lado da casa do João Venança. A idéia da escola partiu, entre outros, de João Venança e Dijé. O que motivou a implantação da escola foi à necessidade de oferecer segurança aos pais, que não queriam que seus filhos fossem sozinhos estudar em Almofala, porque era longe de casa. (FONTELES FILHO, 2003, p. 114).

Uma das primeiras educadoras indígenas a reconhecer a necessidade de construir uma escola própria para índios, que atendesse os interesses do Povo, respeitasse seus costumes e vivenciasse sua cultura foi Raimundinha. Também, uma das idealizadoras da formatação de um modelo de EEDIT no Ceará com a presença de um currículo específico para a etnia que incluísse, por exemplo, a dança do Torém, que gerava aos educandos o conhecimento da história e da cultura Tremembé.

O próprio movimento de constituição da EEDIT nasce com uma representante étnica a partir de suas vivências e de seu compromisso com a realidade. Isso está presente na verbalização de seu pai sobre a importância de sua filha para este modelo educativo diferenciado.

Raimunda uma das criadoras da escola diferenciada indígena. Fundadora da luta pela educação diferenciada. Mesmo tendo se mudado na matéria, na carne, o espírito esta acompanhando. Morreu com duas preocupações a escola e o curso. Ela esta acompanhando o curso a todo o momento. Uma coisa é vê e conhecer, outra é provocar. Se eu provoco, eu tenho que saber a defesa. Tenho que ter o controle. O espírito mantém o mesmo procedimento da pessoa em matéria (Cacique João Venância, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Na prática educativa, Raimunda conduzia os alunos na dança do Torém nas praias de Almofala, fazendo uma reverência à natureza e gerando troca de energias entre os participantes. Nesta situação, gerava o contato direto com os saberes ancestrais e propiciava sentir uma felicidade, uma alegria do mar. Podemos pensar que, destas experiências, foi originado o nome da primeira escola diferenciada Tremembé: “Alegria do Mar”, um espaço dialógico e amoroso de experiências com a cultura deste povo, situado na praia.

Por volta de 1997, a luta pela educação diferenciada ganhou novo impulso e um grupo de professores realizou uma visita ao território Xucuru - na cidade de Pesqueira, Pernambuco - com o objetivo de conhecer a experiência local em torno das escolas indígenas. Alguns anos depois, foram construídas sete escolas na área Tremembé que, posteriormente, no ano de 2000, foram oficializadas pela SEDUC. (GONDIM, 2010, p. 40).

A partir de abril de 1997, esta escola passa a ser chamada de Escola Indígena Maria Venância, em homenagem a Maria Venança (Maria Quitéria), que faleceu em 15 de fevereiro de 2000 (FONTELES FILHO, 2003). Atualmente, verificamos que a escola leva o nome da mãe do Cacique e está desde 2006 em seu prédio atual. *“A escola quando iniciou não tinha esse nome, era outro nome Alegria do Mar. Com o tempo, com o passar do tempo, foi mudado o nome em homenagem à Maria Venância, a mãe do cacique”* (Getúlio, entrevista, em 2013).

Em relação ao espaço físico da escola, segundo Gondim (2010, p. 40-41):

A escola se dividia em dois compartimentos, uma saleta – onde eram lecionadas as aulas da 4ª série - que ligava a porta de entrada ao salão principal – que servia a todas as outras turmas, na época, da alfabetização à 3ª série. As professoras tentavam improvisar alguma separação entre as turmas, posicionando as carteiras de cada turma de costas umas para as outras e, na medida do possível, colocando o quadro negro também como divisor. Mesmo com todos esses esforços para dividir as turmas no intuito de chamar a atenção de cada uma delas para sua respectiva professora, o clima era de grande interação entre as diferentes classes e havia um ambiente de informalidade bem diferente de escolas convencionais. Para ilustrar esse caráter de naturalidade, basta dizer que, quando eu conheci a Escola da Praia, nas minhas primeiras visitas ao lugar, a Raimundinha, que na época era professora e diretora, tinha um bebê que ainda mamava no peito, sua filha mais nova, Marta Kiara, que era levada para as aulas, onde ficava deitada numa pequena rede, armada ao lado da sua mesa, assim, sempre que chorava, sua mãe, mesmo sem parar de dar aula, a segurava no colo e dava-lhe de mamar ali mesmo.

Nas minhas vivências com a realidade Tremembé, pude conhecer o espaço físico em que a antiga escola Maria Venância localizava-se, por convite do João Filho, filho do Cacique João Venância. As crianças animaram-se com a proposta do educador de ter contato com a natureza e com o ambiente comunitário. No caminho, as crianças interagem com as

peças da comunidade e João Filho as conduz para conhecer o espaço físico da antiga escola diferenciada indígena.

Figura 6 – Visita ao espaço físico da antiga Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Atualmente, pudemos observar que não há mais a estrutura da escola. Ele mostrou o espaço onde havia a escola diferenciada indígena, comentando que os educandos assistiam às aulas debaixo de castanholas e da mangueira.

À sombra desta mangueira, associando com o pensamento de Paulo Freire (1990/2001), entra-se em contato com um processo educativo inerente à realidade, à natureza, consigo mesmo e com os outros. Compreende-se, assim, o processo de aquisição das palavras, mas também realizar a leitura crítica e a releitura do mundo.

Nesta caminhada, João Filho mostrou as casas de sua vó, Maria Venância, e de Raimunda, sua irmã, que eram próximas à escola. Percebi seu interesse em apresentar como era antigamente o ambiente educativo ante os avanços dos Tremembé em termos da Educação Escolar Diferenciada. O diálogo estabelecido durante a caminhada:

João Filho: [...] Você sabe onde era a escolinha, a primeira escolinha?

Deyseane: Não.

João Filho: Quer ir lá?

Deyseane: Quero.

João Filho: Bora lá!

Deyseane Vamos.

João Filho: Só tem mesmo o lugar né? Onde era... Não era a primeira escola, depois dessa, mas a primeira mesmo é lá na beira da praia.

Deyseane: É mais próxima da praia?

João Filho: Era. Vem pra cá, vem! Bora no colégio velho, onde era a escolinha velha, bora...

[gritos de criança]

João Filho: Tem nada não, a areia tá fria.

Ei, ei! Não sai correndo na frente não.

Olha o boi!

Por aqui, olha! Era aqui.

Deyseane: Aqui era o espaço né?

João Filho: Era o espaço. Era tudo de palha, aí com o tempo botaram as telhas e as salas eram divididas em cadeiras. Era tudo junto às salas, um cômodo só, só que era dividido em cadeiras. Aí como era cheio demais, foi botada uma sala ali, debaixo da castanholeira. Tinha uma turma lá, tinha uma lousa, botou uma lousa lá, aí levaram as carteiras pra lá. Outra, aqui debaixo dos cajueiros. Era assim, não tem castanhola, não vou tirar castanhola pra ninguém Certo? Daqui a pouco, nós vamos merendar. Tá bom?

Jaime: Tem coco aí, tio?

João Filho: Tem coco bem ali assim, um coco.

Jaime: Não tô vendo não, cadê esse coco?

João Filho: É lá, macho. Pois era...

Aqui era a escola né, o espaço?

Depois dessa aqui, teve o lugar lá...

Construíram lá.

Em 2005/2006, começaram lá. Aí ela ficou aqui, daqui vão fazer um museu.

Deyseane: Aqui vai ser o museu?

João Filho: O museu vai ser ali, atrás daquelas barracas, daquela casa ali. Vão fazer um museu e um posto de saúde ali.

Deyseane: É bom que vai ficar bem perto né, o posto de saúde?

João Filho: É, de qualquer maneira, fica perto do colégio né?

Deyseane: É bom.

João Filho: Casa da minha vó era ali, uma casa de palha. Primeira casa da Raimunda foi aí perto dessas goiabeiras ali. Mais ou menos onde está essa casa de palha ali, era a casa da minha vó Raimunda. É porque foi tudo mudado, essas coisas... Tem que caminhar. [...] (Diálogo entre Deyseane e João Filho, visita ao espaço da Escola Alegria do Mar, em 2013).

Nesse momento, as crianças menores apreciam a atividade e criam brincadeiras com os materiais disponíveis no antigo terreno da escola, como, por exemplo, um pneu no chão, no qual elas entram e ficam em círculo. Eu e João Filho começamos a rir das brincadeiras, quando, em seguida, sugere regressarmos à escola Maria Venância.

Para mim, foi essencial para a pesquisa este convite de conhecer o espaço físico da escola, pois este representa a historicidade do povo Tremembé em referência ao seu processo de reivindicação e de constituição da Educação Escolar Diferenciada Maria Venância. Conhecer a realidade Tremembé e os espaços significativos faz parte do movimento de rememorar a prática educativa do povo, isto é, um trabalho referente à memória coletiva deste processo educacional.

Figura 7– Escola Alegria do Mar



Fonte: fotos de Juliana Gondim.

Esta pesquisa se foca na Educação Diferenciada Indígena Tremembé na vertente da Educação Infantil, mas acredito que é interessante destacar a formação de educadores(as) neste âmbito para engrandecer o estudo. Pois, quando se fala das crianças indígenas, remetemos diretamente aos seus educadores, que passaram por um processo educativo superior na realidade indígena.

Desta maneira, observamos que Raimunda apresentou um papel fundamental na organização do Curso de Magistério Superior Tremembé (MITS), o primeiro curso de formação de professores indígenas da história do Nordeste e um dos primeiros do Brasil, específico, diferenciado, intercultural e comunitário, criado em 2006. Neste mesmo ano, por iniciativa da própria comunidade Tremembé, tem início o primeiro curso de formação de professores indígenas em nível superior da região Nordeste, no qual Raimunda teve papel fundamental.

[...] a luta indígena pensou em criar um curso para os educadores do Magistério Indígena. Nós queríamos que os educadores das nossas escolas diferenciadas tivessem uma formação diferenciada. Foi muito esforço que fomos construindo esta conquista. A gente ia vendo primeiro como era a escola indígena que a gente queria. Depois, a gente tinha de ver que formação era essa que ia servir para sustentar nossa escola – Maria Valdênia. (CEARÁ, 2007b, p. 62).

Destacamos a relevância da Tese de Doutorado em Educação Brasileira de José Mendes Fonteles Filho (Babi Fonteles) com um enfoque na Educação Indígena, concluída em 2003, pela Universidade Federal do Ceará, intitulada "Subjetivação e Educação Indígena". Realizada com a inserção no cotidiano dos Tremembé de Almofala, articulou-se com a fundamentação teórica da Antropologia, da Análise Institucional, da Micropolítica e da

Esquizo-Análise. Os resultados da pesquisa facilitaram o processo de constituição das escolas diferenciadas e deram espaço para a formação de educadores(as) indígenas Tremembé. Após mais de dez anos da conclusão da Tese, retomamos o estudo sobre a Educação Escolar Diferenciada Indígena, baseada nos objetivos da investigação em relação à Educação Infantil, percebendo a constituição e reafirmação do modelo educativo no contexto indígena.

Na vertente do ensino superior, um marco na história educativa Tremembé foi que, no dia 06 de março de 2013, graduaram-se 36 educadores indígenas na Concha Acústica da Reitoria da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

É fundamental destacarmos que, segundo Nascimento (2001), na década de 70, indígenas Tremembé realizaram uma apresentação relacionada ao Torém na Concha Acústica da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o trabalho do folclorista Silva Novo, sendo um momento de grande repercussão para a etnia cearense.

Desta maneira, a noite da colação de grau foi indescritível. O maior desafio foi tentar explicar sensações, emoções e sentimentos que emergiram da experiência. Uma colação que rompeu com muitas formalidades e transmutou-se na conquista de sonhos educativos Tremembé.

Freire (1992/2009) enfatiza a importância da construção de sonhos e da esperança como sentimentos propulsores de ação na realidade a partir do posicionamento crítico dos sujeitos.

A Colação de Grau dos(as) Educadores(as) Indígenas Tremembé (MITS) foi algo que me tocou como ser humano, pesquisadora e psicóloga. A admiração pelos Tremembé é marcada por todos os desafios e sofrimentos superados para tecer o seu modelo educativo diferenciado, que demonstra o poder criador e recriador das potencialidades do seu povo. Fez pensar como o ser humano pode se apropriar do seu processo educativo e construí-lo a partir de sua cultura, com um enfoque nas relações ambientais e afetivas, que fortalecem, assim, sua etnia, havendo dispositivos de reconhecimento da sua cultura.

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).

Na cerimônia da colação, primeiramente, conversei com os(as) educadores(as) que tenho mais contato: Liduína, Sezinho, Getúlio, Neide, Aurineude, Naldinho e Gilisa. Falo

também com João Filho e João Venâncio. É um momento em que tiram fotos e celebram esse evento especial. Alguns solicitam para que eu os fotografe e pedem para tirar foto comigo, como no caso do Sezinho. Além da colação, é também aniversário do educador e felicito-o por isso. Liduína e João Filho conversam comigo, enquanto a educadora acaba de se vestir.

Os(as) formandos(as) indígenas usam beca como formalidade da colação. Por baixo, as mulheres vestem um vestido e os homens calça e blusa social. No entanto, destacam o seu rosto com pinturas indígenas, em suas mãos tem maracás, nos pescoços colares Tremembé e usam na cabeça o cocar.

Cumprem as formalidades do evento, fazem uma fila e assinam a ata da colação de grau. Gilsa pede para que eu tire uma foto dela assinando e pergunta se eu posso ficar com a máquina para bater as fotos durante o evento. Eu aceito.

Muitas pessoas tiram fotos por curiosidade ou para compor uma matéria no jornal, bem como entrevistam os indígenas e as lideranças desse povo, como o Cacique e o Pajé. Percebo este momento com uma grande visibilidade para a cultura Tremembé, que foi proveniente de uma necessidade do povo e do empoderamento por seu método educativo.

A colação transcorre da maneira convencional com todas as formalidades, mas, dentro delas, há especificidades que a tornam única e especial, como o caso da homenagem feita ao Cacique João Venâncio, que entra com os(as) demais educadores(as) e a composição da *Tribuna de Honra*. O Professor Dr. Babi Fonteles e Professor Dr. João Figueiredo também estão compartilhando esse lugar de honra e são homenageados na colação de grau.

Figura 8 – Educadores(as) Tremembé e seus padrinhos na solenidade de colação de grau na Universidade Federal do Ceará (Abril/2013)



Fonte: fotos da autora.

O Professor Dr. Babi Fonteles é o orador, que retrata com grande emoção e compromisso o percurso do povo Tremembé, fazendo com que todos os presentes possam conhecer a história de luta e resistência do povo. Homenageia Raimundinha em seu discurso, filha de João Venâncio, idealizadora da escola diferenciada Tremembé. Ressalto também a admiração a Getúlio Tremembé, por ter sido o coordenador pedagógico do curso de formação de educadores(as) indígenas e por ter feito um discurso belíssimo e emocionante, que representa a fortaleza do seu povo. Falava com uma voz que me remetia a um ser guerreiro e o coração de um autêntico educador, que chamou atenção da plateia e deixou a pesquisadora emocionada.

Os momentos de emoção e alegria não pararam neste momento. Depois de o Reitor presidir a colação e oficializar a outorga de grau, convida o Cacique João Venâncio para o centro da Concha Acústica para que lidere o momento ritualístico do Torém. Fato inédito em uma colação de grau na UFC, já que é a primeira turma de formação de educadores(as). João Venâncio começa a balançar a maracá e desce as escadas. Ele estava em lugar de honra na colação, junto com outros(as) educadores(as) da UFC, demonstrando o respeito que seu povo tem perante a ele.

Cacique João Venâncio convida os Tremembé para o centro da roda. Aos poucos, formam um grande círculo com os(as) educadores(as), que rodeiam o Cacique João Venâncio e o Pajé Luís Cabloco. Formam-se duas rodas. A do centro, com o Cacique João Venâncio, o Pajé Luís Cabloco, Getúlio, João Filho e outros indígenas Tremembé, sendo uma roda formada apenas de homens da etnia. Na de fora, uma roda bem maior, estão os(as) outros(as) educadores(as) indígenas com os seus padrinhos e as suas madrinhas. Inicialmente, todos ficam parados cantando as músicas Tremembé. Depois, começam a dançar o Torém, como um ritual de celebração pela conquista realizada do povo Tremembé na formação de educadores(as) indígenas¹². É um ritual mantido em sua cultura e pode ser apreciado por todos nós. Após isso, João Venâncio convida a plateia para dançar o Torém, ressaltando o caráter festivo do ritual e muitas pessoas se aproximam para dançarem com alegria.

¹²Este evento foi importante para visibilizar a formação dos(das) educadores(as) para a sociedade da maneira geral e fortalecer os processos de luta em relação a Educação Escolar Diferenciada Tremembé, no sentido de investimento nas escolas, concurso para docentes, entre outros. No entanto, a formação para educadores(as) indígenas ocorre principalmente na prática docente na escola e na comunidade.

Figura 9 – Ritual Tremembé (Torém) na solenidade de colação de grau (Abril/2013)



Fonte: fotos da autora.

Freire (1995/2013b) afirma que no processo de apropriação do modelo educativo, devemos nos questionar sobre o papel do educador, o seu compromisso com a realidade, as suas opções e as suas escolhas. Portanto, não existe a neutralidade científica, mas sim a concepção da prática educativa como ato político, no qual pode reforçar ou problematizar as ideologias dominantes, dependendo do modelo fomentado nas relações docentes e discentes.

Desta forma, a Educação Escolar Diferenciada Tremembé é contextualizada e transformadora, baseada na convivência amorosa com o ambiente. É um ensino dialógico entre educadores(as) e educandos(as), que gera o crescimento de ambos em um processo de aprendizagem significativa, em que se prioriza o respeito e a amorosidade. A aprendizagem perpassa a experiência, a oralidade, a convivência amorosa com a natureza (saberes ambientais) e os conhecimentos ancestrais e intergeracionais. Nesse mesmo rumo, Fonteles Filho (2003, p. 90) afirma que “uma escola diferenciada é uma escola dos sentimentos. [...] É estética, artística, afetiva, comunitária, com liberdade e prazer, como a flor de lótus.”

Outro evento marcante para o ensino superior e outras modalidades educativas aconteceu em 06 de abril de 2013, com a festa de comemoração da formatura dos(as) educadores(as) na Escola Diferenciada Tremembé da Varjota, na própria realidade deste povo indígena. Este evento teve uma programação específica, embasada nos rituais advindos da sua cultura e realizado com base na escolha dos(as) formandos(as).

Houve a divisão das mesas de cada educador que estava se formando, como acontece tradicionalmente nas festas de formatura em outras regiões, por exemplo, em Fortaleza. Depois vi que os formandos estavam vestidos como em uma formatura tradicional,

as mulheres usavam roupas de festas, vestidos; e os homens usavam blusa, calça social e sapato fechado. Estavam com cocar e alguns com a maraca.

Questiono-me como pesquisadora se isso são resquícios da visão romantizada que tinha dos indígenas Tremembé ou se é por que já vi alguns vídeos e fotos de celebrações desse povo e eles estavam com caracterizações e posturas provenientes de sua realidade. Posteriormente, o Cacique comenta sobre isso, que os indígenas não são mais da mesma forma que eram antes, pois passaram por muita exploração e colonização. Então, que não podem exigir que sejam da maneira que eram antes, tem que aceitar os Tremembé da maneira que se constituem hoje, uma articulação entre a sua cultura e a imersão na realidade colonizadora, remetendo à manutenção da sua cultura entrelaçada às influências de outros modelos culturais.

A intervenção do Cacique contribuiu com a mudança na forma de pensar da pesquisadora sobre os Tremembé, desconstruindo assim a visão romantizada. Isso me marcou bastante e alertou para a forma como percebia os indígenas, fazendo com que eu me posicionasse mais criticamente ao observar seu cotidiano, seu processo educativo, a amorosidade na relação com o meio ambiente, entre outros.

A formatura foi outra situação de encontro com o povo Tremembé, principalmente com os(as) educadores(as) de maneira geral e, principalmente, com os(as) da escola Maria Venância, com os(as) quais tenho maior proximidade. Foi bom rever também Sandra Petit, Babi Fonteles, Sonha Nobre, Marli, bem como Pajé, Cacique e educadores(as) indígenas.

A festa começa com um grande atraso. Os(as) educadores estavam cedendo entrevista para a televisão. O momento inicial foi de acolhida das comunidades, parceiros, docentes, amigos e apoiadores do movimento Indígena Tremembé.

Houve o momento de espiritualidade Tremembé, regido pelo Cacique. Ele chamou os(as) educadores(as) Tremembé para o centro da quadra a fim de que pudessem fazer suas orações, em que simbolizam a ligação com os encantados. Justificaram a ausência do Pajé no momento.

Foram apresentadas fotos em *slides* contando a trajetória do MITS - Magistério Indígena Tremembé Superior com uma música composta por professores, chamada o Hino Tremembé. Esta parte da celebração retrata os momentos significativos da turma, que refletem cada passo de seu processo educativo como educadores(as) Tremembé, mostrando a dinâmica da sala de aula, aulas de campo, educadores(as), educandos(as), a noite cultural, as celebrações da turma com o Torém. Também, exibiram a imagem da colação que ocorreu na

Concha Acústica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi relevante por ressaltar a história do curso MITS que é diretamente proporcional à construção da educação diferenciada indígena Tremembé. Foi apresentado no vídeo o Hino Tremembé, sob produção dos(as) educadores(as) do MITS, como descrito abaixo:

Somos índio que luta pela terra
 com trabalho, força e união
 preservando o meio ambiente
 pois é dele que tiramos nosso pão
 refrão
 foi lutando que conquistamos
 aliança de parceiros pra lutar
 é lutando que conquistaremos nosso território demarcado 2x
 Quantas vezes somos oprimido
 sem poder a cultura demonstrar
 na escola diferenciada
 preparamos nosso povo pra lutar
 refrão
 foi lutando que conquistamos
 aliança de parceiros pra lutar
 é lutando que conquistaremos nosso território demarcado 2x
 já estamos concluindo o magistério
 de ensino em nível superior
 com a força das nossas lideranças
 que nos derem confiança e amor
 refrão
 foi lutando que conquistamos
 aliança de parceiros pra lutar
 é lutando que conquistaremos nosso território demarcado 2x
 nossa luta seguimos todos juntos
 sempre dentro das nossas tradições
 em memória dos antepassados
 preparar as futuras gerações
 refrão
 foi lutando que conquistamos
 aliança de parceiros pra lutar
 é lutando que conquistaremos nosso território demarcado 2x
 com a força dos nosso encantados
 nessa luta vamos seguir com fé
 somos índios da ladeia de almofala
 somos nós o povo tremembé
 refrão
 foi lutando que conquistamos
 aliança de parceiros pra lutar
 é lutando que conquistaremos nosso território demarcado 2x
 (Hino Tremembé)

Este Hino nos faz pensar que a escola é uma fonte catalisadora da luta política, nascendo, assim, dos processos de reivindicação e de ação transformadora e se redefinindo também a partir da luta. Portanto, ressignifica e retroalimenta a luta Tremembé, sendo um palco de conflitos, ou seja, exacerba e mostra as dificuldades à medida que tenta resolvê-las, demonstrando ser um espaço de visibilidade das problemáticas vivenciadas pelos indígenas.

Havendo um redimensionamento das lideranças e da sua função no âmbito escolar e comunitário, destacamos então no Hino o trecho significativo: “na escola diferenciada preparamos nosso povo pra lutar”.

O Cacique afirma no material escrito “O livro da Vida Tremembé”: “a escola indígena diferenciada é uma escola que deve servir pra luta indígena. [...] Mas nós, índios sabemos que verdade é aquilo que serve para viver todo mundo e não só uns poucos.” (CEARÁ, 2007b, p. 13).

Após cantarem a música referente ao “Hino Tremembé”, houve a preparação da mesa para a apresentação de algumas verbalizações sobre a formatura: João Venâncio (Cacique), Getúlio (coordenador Indígena), Babi Fonteles (coordenador do MITS), Sonha Nobre (coordenadora pedagógica), Marly Schiavini de Castro (representante da Igreja metodista) e João Figueiredo (Docente do curso).

Getúlio comentou que estava emocionado, pois no dia anterior (05.04.2013) à festa de formatura, nasceu o seu filho, assim, homenageando sua mulher e sua mãe por toda a força e o apoio que elas deram em toda a sua graduação e na sua vida.

Cada educador foi com seu padrinho ou madrinha para o centro da quadra, onde colocam o anel de formatura no afilhado e tiram foto com um fotógrafo profissional contratado pela equipe organizadora. Os nomes são chamados por ordem alfabética. Percebi a grande felicidade dos(as) educadores(as) em concretizar o sonho de sua formatura.

O Torém foi um momento representativo do ritual, que se finda com a celebração do povo por mais uma conquista: a formação de seus educadores em um processo advindo de sua cultura e reconhecido como uma graduação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

No Torém, senti falta de uma bebida tradicional indígena: o *mocororó*, para respaldar esse momento de celebração. Não sei se isso aconteceu, pela finalidade do Torém nesse dia, pois percebi outras pessoas externas ao povo Tremembé no centro da roda, tocando com o Pajé e o Cacique. O Pajé estava presente nessa parte da celebração, notei-o no centro da roda com o Cacique, que chegou durante o evento.

Houve um momento só dos(as) educadores(as), mas depois o Cacique chamou o restante das pessoas que estava presentes para dançar o Torém com o povo Tremembé. Fui dançar também. Sinto-me à vontade em realizá-lo com os indígenas Tremembé, assim como gosto desse ritual e já conheço os passos e as músicas cantadas.

De maneira geral, a Educação Escolar Diferenciada Tremembé, para Fonteles Filho (2003), deve ser baseada nos processos próprios de aprendizagem destes povos, em que

os(as) educadores(as) são indígenas e constroem o currículo escolar em parceria com a comunidade, sendo esta fonte de pesquisa, gestora e diretora da escola.

Assim, pode ser caracterizada pelos ensinamentos do Cacique João Venâncio e do Pajé Luís Caboclo, dialogando sobre os saberes tradicionais, característicos dessa cultura indígena, baseada nas experiências cotidianas e no que serve para o seu povo viver bem. Pauta-se na existência compartilhada com o outro e com a natureza, fundada numa ética de cuidado.

Walsh (2009) enfatiza a importância do Bem Viver Compartilhado, o *sumak kawsay* dos indígenas andinos, que reconhece o ser humano e a natureza como integrados e dotados de uma interação que propicia qualidade de vida e o bem-estar de ambos. Isso implica ConViver Bem, que significa a vivência compartilhada que assume os princípios éticos de garantia dos direitos humanos e ambientais, bem como preza pela justiça social e pelo cuidado ambiental.

De forma geral, o papel da Escola Diferenciada Tremembé é de propiciar uma formalização do processo educativo e ampliação da cultura, bem como utilizar meios para resgatar a memória destes povos. Estes aspectos vão ser verificados com a discussão sobre o cotidiano escolar na sala de aula da Educação Infantil, chamada “Ariapú”, na Escola Maria Venâncio.

4.3 Ariapú: dinâmica escolar na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT), na Escola Maria Venâncio

[...] A escola indígena diferenciada é uma escola que deve servir pra luta indígena. Por que as palavras e a ciência a gente pode torcer pra um lado que não ajuda o povo índio a pensar na vida para os seus parentes e tudo. A gente pode fazer muita coisa com as palavras e a ciência que não servem para vida de todos, só servem para poucos. Os brancos costuma dizer que as palavras e a ciência que eles usam só pra o conforto deles é a verdade. Mas, nós, índios, sabemos que verdade é aquilo que serve para fazer viver todo mundo e não só uns poucos. – Cacique João Venâncio. (BRASIL, 2007, p. 12).

A Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT) articula os saberes produzidos pela comunidade no enfoque da ancestralidade com as influências provenientes do meio externo, no que se refere à ciência. Visa, principalmente, que estes conhecimentos tenham relevância social para a aldeia de maneira geral, não só algumas pessoas sejam beneficiadas. A dinâmica escolar da sala de aula da Educação Infantil, chamada Ariapú, propiciou um estudo sobre a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé.

Alguns temas vão surgindo como importantes na minha compreensão da escola Tremembé, de como ela se institui e se produz. As histórias de vida de professores me permitem perceber como, no emaranhado das ações cotidianas, a escola vai sendo construída. O enfoque micropolítico que pretendo dar a essas cartografias da escola Tremembé me impõe captar a construção da escola nos seus movimentos mais sutis, ciliares [...] (FONTELES FILHO, 2003, p. 124).

Nesta realidade, Ariapú significa as crianças indígenas, ou seja, os curumins. Getúlio ressalta que, na Escola Maria Venância, “cada nome de cada sala é nome de uma das músicas que a gente canta no ritual.”

Figura 10 – Nome da sala investigada na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Os primeiros passos analisados no cotidiano escolar foi observar a entrada das crianças na escola antes do início das aulas. Neste começo, elas brincam no pátio, principalmente, de correr com colegas de outras turmas. Percebi que algumas crianças vieram no transporte escolar com os(as) educadores(as), mas outras, por morarem próximas à escola, os pais vão deixar ou foram sozinhas.

A sala de aula Ariapú é decorada com os materiais produzidos pelas crianças e educadores(as) indígenas, sendo colocados nas paredes da sala os desenhos, as pinturas, as colagens e os elementos artesanais. A educadora responsável por esta sala é a Liduína.

As aulas da Educação Infantil na Escola Maria Venância, na localidade da Praia em Almofala, acontecem de segunda à quinta-feira, com a educadora Liduína, normalmente das 08hs às 11h30min. Na sala de aula “Ariapú”, existem crianças com faixas etárias diferenciadas no contexto escolar que abrange a Educação Infantil. As crianças menores têm

entre 3 a 5 anos, são: Nara, Maria, Tiago e Marcos Paulo. No outro grupo, as crianças maiores apresentavam a idade de 5 a 6 anos: Daniela, Rafael, Lucas, Juan e Jaime. João Filho era responsável pelo processo de aprendizagem do primeiro grupo; já Liduína pelo segundo grupo. Isso acontece no mesmo ambiente educativo com crianças e educadores em interação.

Então, assim, com a questão dos dois grupinhos, né. É, o processo já é de conhecimento um pouquinho mais na questão das letras. Aqueles outros, que tão chegando hoje, né, nesse ano mesmo, é a questão do Lucas e do Daniel, eu já botei eles nesse grupo porque eu já vi que já cabia. Eles já têm um conhecimento já a mais. Não digo que os outros não têm, eles têm. Só que a questão do processo da coordenação motora já foi um pouquinho desenvolvida. Eu já incluo no outro grupo. Isso me ajudou bastante a ter o João por perto, e agora a Talita comigo. Porque enquanto ela faz brincadeira, ou eles ficam desenhando, rabiscando mesmo, que eu deixo eles a vontade. Isso me ajudou bastante pra que eu pudesse separar esses dois grupos. Separar e não separar ao mesmo tempo, né. É só na questão da escrita, em si. (Liduína, entrevista).

Isso foi percebido por Fonteles Filho (2003) na observação da sala de aula da Aurineide, em que havia dois grupos de alunos com diferentes processos educativos na mesma sala. Sendo notório que estes estavam adaptados a tais circunstâncias, pois compreendem quando os(as) educadores(as) passam atividades distintas para cada grupo.

Menezes e Bergamaschi (2009, p. 108) ressaltam que no processo educativo indígena “as crianças maiores estimulam o aprendizado das menores”, pois essa interação propicia a exploração de novos conhecimentos.

A educadora relatou que alguns profissionais do Ministério da Educação (MEC) foram visitar a escola no final do ano passado e falaram que as crianças devem ficar no mesmo nível educativo referente à sua faixa etária, então, o primeiro ano não ficou mais com Liduína, mas com a educadora Alana.

A turma de Liduína voltava-se para a educação infantil e a primeira série, mas agora está só com a educação infantil. Então, Lucas, Cleane e Valdean, que eram seus educandos no ano passado, foram para a primeira série e estão acompanhando bem os colegas da sua turma atual. A mudança foi bastante positiva para as crianças, pois puderam aprender mais sobre elementos específicos referentes ao seu desenvolvimento.

Há a exigência, também, para que ocorram aulas de educação física no ambiente educativo indígena, analisado pela Liduína com as atividades livres que as crianças desempenham, utilizando sua corporalidade.

Liduína: Hunrrum, a gente faz. É porque agora estou muito dentro da sala de aula. Mas, assim, no dia que vou trabalhar só com educação física, vai ter só educação física, saem, vão brincar bastante. Nós fazemos o levantamento das brincadeiras que a gente quer fazer com eles. Se eu quiser fazer aula de campo com eles, eu já

fiz, de vez em quando dou uma volta com eles, que ficam encantados com as coisas que veem. Das coisas que eles veem, mas não veem porque passam direto. Então, a gente vai olhando os mínimos detalhes dessa caminhada. Então, assim, é uma maravilha. Englobando, as coisas não são totalmente separadas, porque se você trabalhar a questão do [...] (Liduína, observação em sala de aula, 2013).

Na sala Ariapú, ocorre o ingresso da estudante do ensino médio da Escola Maria Venância: Talita, para ser estagiária de Liduína. Tem o papel de auxiliar a educadora no cotidiano escolar e adquirir conhecimentos práticos sobre a docência com crianças.

Marcos Paulo e Rafael entram na turma durante o período letivo de 2013, estão adaptando-se à dinâmica escolar – às regras estabelecidas, ao papel dos(as) educadores(as), às responsabilidades na sala de aula, à dinâmica da sala de aula. Marcos Paulo é o filho da Gilsa, uma das professoras da escola Maria Venância. Já Rafael, no primeiro dia de aula, está acompanhado de seu padrasto. O menino está com cara de choro, parece sentir medo daquele novo ambiente e das novas pessoas. Ele não conhecia os(as) educadores(as), nem mesmo as crianças. Neste dia, Liduína deu-lhe mais atenção, porque João Filho teve que resolver problemas na coordenação e permaneceu pouco tempo na sala de aula. Rafael senta em sua carteira e o padrasto fica do seu lado, facilitando a inserção na sala de aula e promovendo sua integração no processo educativo.

Liduína pede para que as crianças se apresentem falando o seu nome, acolhendoo-os em sala de aula. Neste momento, a educadora pede para que as crianças falem: “seja bem-vindo” e todas as crianças repetem: “seja bem-vindo!” (Observação em sala de aula).

Percebo que, pela proximidade da EEDIT, esse período de adaptação seja mais fácil para Marcos Paulo, pois Liduína e João Filho, assim como as crianças, já eram de alguma forma figuras essenciais na convivência comunitária da criança em interface com o seio familiar. Deste modo, Murphy (2008) ressalta a importância dos conhecimentos da vida, do cotidiano e das questões culturais apreendidos no meio familiar (pais e avós) e comunitário na educação indígena.

Com a presença de Rafael e Marcos Paulo, a sala de aula contém nove educandos(as), possibilitando o ensino e a aprendizagem de maneira mais individualizada e com uma atenção especial dos(as) educadores(as) aos(às) educandos(as).

Isso pode se diferenciar do ensino tradicional, que geralmente apresenta 35 a 40 estudantes em uma sala. Sobre o número de educandos(as) na aula, o foco dos(as) educadores(as) e a dinamicidade da Educação Infantil, podemos ressaltar que:

[...] quatro ou cinco crianças falando, uma se levanta e vai apontar o lápis; a outra joga um bolinho de papel e, em vez de ir pôr no lixo, por exemplo, às vezes joga e

acerta sem querer na cabeça do outro; o outro vira para trás e... Bom, imagine quarenta crianças em sala de aula, com as combinatórias todas em que isso pode acontecer. Tem o fundo da classe; às vezes, a gente está atendendo a uma criança que pediu para ajudá-la a apontar o lápis; ou está saindo da linha por que não percebeu ainda a linha ou não enxerga bem e a gente ainda não detectou [...] (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 81).

Nesta citação, notamos como as crianças no ambiente educativo são ativas e demandam um cuidado especial dos(as) educadores(as) que precisam analisar as suas necessidades e o seu ritmo de aprendizagem.

Liduína chama Lucas para sua mesa e lhe passa uma orientação particular, pois havia faltado à aula e estava atrasado em relação às tarefas com a letra “I”. Os dois ficam desenvolvendo a atividade, enquanto fico com as crianças no chão e João Filho está na porta da sala. Sinto que a relação afetiva com a pesquisadora ocorreu de maneira gradual no ambiente educativo. Sobre esta experiência individualizada, podemos ressaltar o seguinte diálogo:

Liduína: Ei, aqui, presta atenção no que vou dizer aqui. Ilha começa com que letra?

Lucas: I.

Liduína: Cadê o I? É esse? Isso aqui é um I?

Lucas: É.

Liduína: Isso aqui é um I? Isso é um C! Olha bem pra cá, se fechar o olho, não vai enxergar. Isso é um I? Faça um I aí pra mim ou me mostra onde tem.

Lucas: Aqui!

Liduína: Ah, muito bem! Vamos lá. É a palavra que começa com a letra I, onde está? Ah bom... Isso aqui é um pinheiro? Não. Isso aqui é um urso? Isso aqui é uma...? Ilha! E isso aqui? Igreja. Começa com que letra?

Lucas: I.

Liduína: Então, procure aqui onde está o I. Onde começa com I. Desse lado não vale, só esse. Onde está o I, cadê?

Lucas: Esse.

Liduína: É esse aí mesmo, muito bem. Pronto, por hoje é só! (Diálogo entre Liduína e Lucas, observação em sala de aula).

A Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé demonstra que a educadora disponibiliza uma atenção especial aos educandos interessados em realizar a tarefa. Enquanto os outros podem brincar livremente, como em uma atividade recreativa. Pode ser positivo, no sentido de que as crianças têm um acompanhamento individualizado e, com isso, conseguem ter um processo de aprendizado efetivo. Pode ser negativo, porque as outras crianças ficam sem acompanhamento e direcionamento da educadora, no entanto, pode trazer outros conhecimentos relacionados ao aprendizado com colegas de sala e a criação de novas brincadeiras, essencial para a educação indígena.

Liduína orienta as crianças de maneira conjunta, mas algumas conseguem terminar primeiro, enquanto outras precisam de mais tempo e de um apoio mais efetivo da

educadora. Podemos destacar esta atenção especial também com Daniel, quando este sente dificuldade em fazer a tarefa, primeiramente, porque escreve as letras do seu nome e os números da data de cabeça para baixo, precisando de uma orientação individualizada da educadora, que lhe é dada. Ele sente dificuldade de identificar as letras “O” das palavras escritas no texto.

Daniel não havia finalizado a sua atividade. Então, Liduína o chamou para sua mesa, ensinando letra por letra a construção das vogais. Em alguns momentos, ela pegava em sua mão para ensinar a fazer a letra. Às vezes, ele dizia que não sabia e ela não aceitava esse discurso, afirmando o contrário. Em alguns momentos, fazia a letra sem cuidado, quando ela pedia para apagar e fazer de novo. Depois da construção da atividade de maneira orientada, Liduína pede para que ele pinte o desenho. Ele o faz e, em seguida, mostra para ela, que aprova. Entrega o material. Ele pega sua mochila sorridente e vai para casa.

Figura 11 – Atividade com as vogais na sala de aula Ariapú da Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Percebo que, nesse momento, a criança consegue aprender mais com a orientação da educadora, que observa as suas dificuldades e as suas limitações, fazendo com que o mesmo possa superá-la. Assim, a criança consegue dar um salto qualitativo no seu processo de aprendizagem, que vai ser observado nos outros momentos de ensino.

A EEDIT distingue-se do ensino tradicional, em que um educador tem que realizar a tarefa de ensinar um grande número de crianças com diversos ritmos e processos de aprendizagem, sem conseguir realizar um ensino individualizado e um acompanhamento especializado para cada sujeito. Diferencia-se no sentido de que cada criança deve fazer

obrigatoriamente a tarefa proposta pelo educador, independentemente do seu interesse, da vontade e do sentido de tal atividade para a sua vida.

Na EEDIT, sobre o ritmo de aprendizagem da Daniela, percebemos no diálogo:

Deyseane: Ela tá mais avançada né?

Liduína: Tá mais avançada.

Deyseane: Mas como é que passa pra outra série, final do ano?

Liduína: É; final do ano. Aí se a gente, se eu perceber que ela acompanha a turma do primeiro ano, aí eu coloco. Eu deixei aqui, porque ela estava muito enganchada. Se coloca lá, dá trabalho pra outra professora. (Diálogo entre a pesquisadora e a educadora, observação em sala de aula)

Esta aluna, em alguns momentos, terminava a sua atividade um pouco antes do que os seus colegas e ajudava Liduína no ensino e na aprendizagem dos mesmos, assumindo o papel significativo na sala de aula: ser educadora das outras crianças. Isso é notório na atividade abaixo, pois Daniela auxilia o seu irmão na construção de sua tarefa em sala.

No processo de ensino e aprendizagem do seu irmão, Daniel, na EEDIT, podemos observar elementos no seguinte diálogo em referência à escrita do seu nome:

Liduína: Peraí, deixa eu ver como tá aqui. Tô esperando só o Daniel terminar aqui, porque afinal de contas, tem outro negócio aqui já já. Calma, calma. Engole o choro. Cadê o Daniel? Estamos só esperando por ti, até agora. Daniel, cadê o R? Coloca o R sozinho.

Cadê o R?

Se eu estou vendo uma letra R... Daqui eu estou vendo. Bote aqui em baixo, agora teu nome, sozinho, aqui. Pronto? Faz uma palavra só. Sozinha, pra liberar. Não aprendeu nenhuma?

Daniel: Tia!

Liduína: Nenhuma? Só tem a letra R. Agora é com você.

Daniel: Tia...

Liduína: O Daniel ainda tá enganchado, vai ficar aqui sozinho.

Daniel: Eu vou assistir DVD.

Liduína: Não vai assistir nada, você tá chorando. Daniel, eu tô esperando... (Diálogo entre Liduína e Daniel, observação em sala de aula, 2013)

Neste modelo educativo, percebemos que nem sempre a educadora utiliza o tempo e o ritmo de cada educando no processo de aprendizagem, como descrito abaixo, em que afirma que os colegas estão esperando o Daniel terminar a tarefa para prosseguirem na atividade, sendo uma forma de pressão para a conclusão da mesma, como é observado abaixo:

Liduína: Tá ao contrário. Que palavra é essa?

Daniel: Quê?

Liduína: Que palavra você fez?

Daniel: Sei não.

Liduína: Pode chorar tudo o que você quiser. Daniel, estamos esperando só por você, quando você resolver terminar, aí nós começamos a fazer outra coisa. Enquanto isso, vamos ficar aqui todo o dia, se for preciso. Só falta você.

Daniela: Agora o U.

Liduína: Não diga não, ele já sabe. Diga não!

Daniela: U, perto do D e do I.

Liduína: Daniela, não diga!

Daniel: Pronto.

Liduína: Pronto, pode guardar suas letrinhas. (Diálogo entre Liduína e Daniel, observação em sala de aula, 2013).

Na EEDIT, o livro utilizado nas atividades por Liduína é o “Alfabetizando e Aprendendo”. As tarefas são cópias deste livro, feitas na coordenação por João Filho e colada por Liduína como se formassem outro livrinho. Pelo que percebi, as atividades estavam vinculadas ao livro, mas na sua realização eram adaptadas pela educadora. Normalmente, Liduína sugere que João Filho xeroque umas folhas para a atividade de sala, faz isso e, quando volta, ela explica para as crianças o objetivo do dever. Sobre a utilização dos materiais didáticos, o Cacique comenta: “*Os livros chegam de outro estado, contando a história de outra região, não trabalha o local, o município, trabalha o lá de fora, o dos outros.*” (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, 2013).

Em um dos momentos, na tarefa deste livro, proposta para as crianças menores, tem um caminho que deve ser preenchido com papéis pela criança, traçando a trajetória até chegar à escola. Liduína pede para que as crianças usem, ao invés de papéis, as sementes para delimitar o caminho à escola. Utilizando, assim, sementes de linhaça, bem presentes na região, sendo coletadas antes da realização da aula.

Figura 12– Atividade de colagem na sala Ariapú na Escola Maria Venâncio (2013)



Fonte: Arquivos da autora.

A dinâmica das aulas era de realizar, inicialmente, atividades envolvendo a leitura e a escrita com os papéis que eram fotocopiados do livro. Em alguns momentos, Liduína realizava a introdução do conteúdo, falando do objetivo da aula para as crianças, tornando o ensino e a aprendizagem engrandecedora e contextualizada: “*Sempre no primeiro momento, a gente escreve, depois a gente faz o trabalho*” (Liduína, observação em sala de aula, 2013).

Após este momento, Liduína realiza tarefas livres com as crianças, que utilizam recursos lúdicos e brinquedos, apresentando a função de ser uma maneira recreativa e artística de realizar aprendizados significativos com as crianças.

Isso demonstra, também, que as atividades artísticas estão presentes na dinâmica de sala de aula da EEDIT, que envolvem o artesanato inerente à cultura, uma forma de aprendizagem que advém da relação intrínseca entre a escola e a família.

Aluna da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia: Em relação à arte, vocês ensinam seus alunos a fazerem a artesanato indígena ou eles aprendem em casa com os pais?

João Filho: É variado. Alguns aprendem a fazer em casa. Cacau, já sabe fazer artesanato, colar? Sabe, Cacau?

Cacau - Aluna da Escola Maria Venâncio: Sim!!!

Aluna da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia: Você incentiva eles?

João Filho: Incentivo. Tem vezes que a gente faz semana só de arte na escola. (Visita da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia – Granja/CE à realidade escolar Tremembé, 2013)

Na visita à Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia de Granja, no Ceará, uma Escola Agrícola de Granja – CE, pautada na aprendizagem de Agroindústria, Agropecuária e Aquicultura, estão presentes o motorista, os(as) educadores(as) de informática, geografia e história da escola e os(as) educandos(as) do primeiro ano técnico.

Primeiramente, o Cacique João Venâncio apresenta-se, depois, os(as) educadores(as) da escola indígena, como percebemos em um breve trecho citado:

João Filho: Meu nome, no documento, é João Marcos Nascimento, mas conhecido como João Filho. Sou Tremembé, trabalho aqui na escola, sou pescador e sou professor. Sou filho do cacique.

Neide: Eu sou Neide, também sou Tremembé e sou professora do terceiro e do quarto ano.

Alana: Meu nome é Alana, eu sou Tremembé e também sou filha do cacique. Eu sou professora do primeiro e segundo ano da educação.

Liduína: Oi. Eu sou Liduína, sou Tremembé, sou educadora da pré-escola. Eu trabalho com Educação de Jovens e adultos e trabalho com crianças.

Meu nome é Talita, sou índia Tremembé e estou fazendo estágio na sala das crianças com a professora Liduína. (Visita da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia - Granja/CE à realidade escolar Tremembé)

Logo, o Cacique pede para que educandos se apresentem para que possam conhecê-los. Após a roda de apresentação, a turma pergunta sobre suas curiosidades, dúvidas e questionamentos para o povo Tremembé.

Observo que não há uma exposição inicial do Cacique, embora sua aula tenha sido construída a partir da interação com educandos, pautada no incentivo do interesse e da curiosidade. De acordo com Freire e Guimarães (1990/2011b), os atos curiosos dos(as) educadores(as) e educandos(as) assemelham-se ao arriscar-se e ao aventurar-se ativamente na busca pelo conhecimento. A curiosidade epistêmica é mola propulsora no processo educativo de mobilização dos sujeitos a querer saber mais com os(as) outros(as) em um contexto social.

Assim, reafirmamos que na EEDIT, “[...] não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha.” (FREIRE, 1995/2013b, p. 72).

Os(as) educandos(as) da escola de Granja fizeram muitos questionamentos para os(as) educadores(as) e lideranças que dizem respeito à realidade indígena, como a linguagem, a educação, a espiritualidade, o Torém, o papel do Cacique e do Pajé, as relações de gênero, os preconceitos existentes, a demarcação da terra indígena, as pinturas, o uso dos colares, a produção de artesanatos, entre outros.

As perguntas foram respondidas pelo Cacique, João Filho, Getúlio e Liduína, de forma bem sucinta, pautadas em questões elaboradas pelos educandos da escola de Granja sobre a realidade indígena, como forma de aclarar as suas dúvidas. As crianças e os adolescentes Tremembé não se manifestaram nesse momento, ficaram sentados e escutaram o que os mais velhos falavam sobre o seu povo, aprendendo com estes ensinamentos.

Percebemos questões históricas, políticas e educativas envolvidas na EEDIT, que fazem com que a construção do conhecimento aconteça por meio da dialogicidade entre educadores(as) e educandos(as), sendo pautadas, assim, na curiosidade e no interesse.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza 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 um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 18).

Com a presença do diálogo, educadores(as) e educandos(as) fazem parte do processo de criação, prática educativa libertadora, que facilita o questionamento dos valores

estabelecidos socialmente e vislumbra a possibilidade de ressignificá-los a partir da realidade. Enfatizamos, então, sobre a dialogicidade freireana:

Considero Paulo Freire marco fundamental na perspectiva de uma relação entre paradigma, episteme, teoria de ação e processos educativos libertadores. Ele nos ajuda a entender o saber de lugar nenhum para daí podermos tecer um saber datado e situado, um saber capaz de dialogar com outros saberes e desse diálogo elaborar novos saberes. (FIGUEIREDO, 2010, p. 11).

Na visita, o que me chamou mais atenção foi a pergunta elaborada por uma educanda, que se refere às visitas realizadas pelas escolas ao contexto Tremembé. João Venâncio ressalta que as escolas em Itarema não realizam, geralmente, visitas à comunidade Tremembé. O motivo, segundo o Cacique, é por causa do preconceito ou por vergonha. A maior frequência de visitas é do município de Sobral, acreditamos que por influência do professor Babi Fonteles, que tem uma atuação educativa neste local e pela exposição no dia a dia da realidade indígena.

Os educandos da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia, de Granja, no Ceará, demonstraram interesse sobre os cartazes e as produções que são expostas, questionaram sobre a publicização das mesmas e das atividades artísticas indígenas na sociedade, como é relatado no seguinte diálogo:

Aluna da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia: E essa arte que é feita aqui, ela é exposta pra sociedade, pra conhecer a arte indígena ou ela fica só na escola?

João Filho: Não, não fica só na escola. De vez em quando vem visita, principalmente, a gente traz pra expor, a meninada aqui gosta e sempre quando a gente viaja, a gente leva os artesanatos pra aquelas pessoas que fazem e pedem pra gente levar e a gente leva e é bem aceito, aonde a gente vai, o artesanato é muito bem aceito. (Visita da Escola Estadual de Educação Profissional Guilherme Teles Gouveia - Granja/CE à realidade escolar Tremembé)

No cotidiano da sala de aula, as crianças vivenciavam atividades envolvendo o conteúdo programático da sua série (conduzidas pelos(as) educadores(as)), a dança do Torém (em contato com o seu ritual) e atividades recreativas e/ou livres (direcionadas e escolhidas pelas crianças). Assim, como afirma o Cacique: “o que a gente faz é o que a gente faz no dia a dia. O professor conversa com a criançada, bota a criançada pra dançar o ritual”. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, ao indagarem sobre as matérias que Liduína leciona, ela diz que o foco na educação infantil é a alfabetização, que a criança saiba ler e escrever, mas que dá aula sobre ciências e matemática também. Os profissionais do Ministério da Educação (MEC) sugeriram que ela dividisse as matérias por

cada horário e dia, como é feito no ensino regular. Mas ela não concordou, pois o processo de aprendizagem acontece de outra forma na dinâmica do seu povo, implica que o aprendizado tem maior êxito se for dado cada conteúdo em uma semana, ou seja, uma semana para português, a outra para matemática, a outra para ciências. Ela disse que a divisão por horários na semana confunde o educador e os educandos indígenas, pois a lógica educativa não se configura dessa maneira, sendo um posicionamento crítico relevante para fortalecer sua cultura e combater um processo educativo colonializante. Sobre esta temática, a educadora verbaliza que:

Mas ela [profissional do MEC] disse que eu tinha que seguir a regra, então, assim, tinha que seguir esse parâmetro nacional [...]. Eu não trabalho desse jeito, mas reclamei aqui nos meus ouvidos. Você tem certeza que a realidade dos meninos é essa? Nessa escola que estou trabalhando é desse jeito. Se eu resolver trabalhar só uma matéria, não tem condição. Além de misturar o cérebro da gente, imagina o das crianças. Então, eu faço o básico mesmo, que é aprender a ler e escrever, depois a gente vai resolver junto. Aí ela foi murchando a bola dela. Mas ela quer que a gente ensine ensino religioso, educação física. Tá a educação física deles, as brincadeiras que eles têm todos os dias, a gente leva eles pra praia pra tomar banho. Lá, eles brincam muito. Na educação religiosa, a nota que for dar, os meninos têm a realidade deles, então é essa a educação religiosa que eles tem e não preciso trazer um padre ou um pastor pra ensinar outro tipo de religião, eles já têm a deles. Então, aqui é nesse sentido pra colocar nota. Agora, na geografia, o que eu posso usar? Ou na ciência. Tenho que me basear na realidade, eu saí com a turminha mostrando os animais aqui que a gente tem e eles veem, gostam demais. É essa a realidade, você começar da realidade daqui [...]. É desse jeito que a gente trabalha. Quando as crianças vão crescendo, você já vai englobando a realidade nossa e as outras, porque você não pode ficar centralizado só aqui, tem que abrir pra o mundo. (Liduína, observação participante em sala, 2013).

Nesta conversa, observo como Liduína tem a compreensão do seu papel como educadora indígena, de problematizar sobre os conhecimentos teóricos, práticos e vivenciais para as crianças Tremembé, que estejam vinculados a sua cultura, dialogando também com os elementos externos presentes na sua realidade. Isso é claro para a educadora, pois a Educação Escolar Diferenciada Infantil Indígena deve ser instrumento político e social para descolonizar o povo Tremembé. Sobre o papel do educador, para Freire e Guimarães (2011b, p. 126), podemos afirmar que:

Problematiza o mundo dos educandos, a realidade deles; e ao, problematizar essa realidade, convida-os a desocultar a realidade, ele se transforma necessariamente em problema cada vez mais perigoso para a autoridade que, por sua vez, ideologicamente, gostaria de continuar ocultando a realidade. Esse é o chamamento que eu faço aos educadores que nos leiam amanhã: cumpramos o nosso dever de desocultadores da realidade e assumamos o papel de “problema”.

Desta maneira, aconteceu segundo uma programação específica realizada pelo educador, mas tem interferências da realidade cotidiana da comunidade a cada momento, e

percebemos que isto facilita o aprendizado dos estudantes e geram curiosidades essenciais ao aprender. As temáticas estudadas associam a teoria à prática, a emoção à razão, a política à espiritualidade, a dinâmica da vida indígena ao ensino diferenciado, as experiências cotidianas à didática, realizando, assim, o estudo dos animais do mar, as atividades de pesca, as estações climáticas, o Torém, que faz parte da cultura indígena etc.

A programação também, o conteúdo programático, isso é outra coisa que precisa ser discutida, sabe? E ser combatida também. Essa concepção ingênua do programa e do ato de programar! No fundo, de novo se cai na pergunta fundamental, central, que tem uma resposta autoritária ou democrática. Por exemplo: quem programa? E quem programa para quê, para quem, com quem, contra quê, a favor de quê, a favor de quem? (FREIRE; GUIMARÃES, 1982/2011a, p. 98).

Isso corresponde às questões ideológicas que constituem a escola. Fazendo-nos pensar qual modelo educativo estamos construindo, ou seja, se o modelo reproduz elementos referentes à opressão ou dominação advindas de práticas colonializantes ou se, pelo contrário, mobilizam-se os grupos oprimidos em uma práxis dialógica na busca da libertação compartilhada.

Para Freire (1970/2005a), é necessário que o diálogo parta das inquietações em torno do conteúdo programático da educação que é abordado de maneira contextualizada, transformadora e crítica pelos(as) educadores(as) e educandos(as).

Na EEDIT, os(as) educadores(as), durante a aula, conversam sobre as atividades desenvolvidas e sobre o que vão fazer no seu decorrer. Liduína realiza o planejamento das aulas, que parecem ser efetuadas em casa, mas sempre solicita sugestões de João Filho, demonstrando que podem ser transformadas a partir da dinâmica da sala de aula. Eles realizam uma boa parceria educativa, que perpassa o ambiente familiar e comunitário, e as relações afetivas emergentes desse contexto.

Na questão do dia-a-dia, né? Então, de vez em quando eu trago uns trabalhos voltados para a questão da cultura, né. Algumas histórias. E a gente bota eles pra dançarem o Torém, quase todos os dias. Não é todos os dias. A gente fica tão voltado pra essa questão das letras, que às vezes deixa de lado um pouco essa questão da... mas não é deixando totalmente. Às vezes, o que acontece? Se você tiver seu plano de aula, seu planejamento mensal, o que vai acontecer? Se você já tiver o tema, dependendo do tema, você vai ter muito mais coisa pra você trazer. Então você vai ter aquele leque bem amplo, pra que você foque mais na questão da cultura. Então vai depender muito. (Liduína, Entrevista, 2013).

Notamos, então, que Liduína focava em atividades envolvendo a leitura, a escrita e o aprendizado dos números para as crianças maiores, para um processo de letramento das crianças ao passarem para 1ª série. A escrita era baseada em atividades para copiar letras das

vogais e do alfabeto. João Filho já realizava tarefas baseadas na pintura de animais e em cobrir letras e números com as crianças menores. Estas envolviam aspectos inerentes da realidade indígena, sendo perpassadas pela sua cultura.

[...] as formas de expressão dos alunos que estão sendo privilegiadas são as artes visuais, como o desenho e a pintura. A expressão verbal, a fala, a narrativa e outras formas de expressão que focalizem a oratória não parecem fazer parte das atividades didáticas nas escolas. (FONTELES FILHO, 2003, p. 122).

Em outro dia, na sala de aula, algumas crianças sentem dificuldade para realizar as atividades propostas por Liduína e João Filho, e começam a brincar de outra forma, como no caso do Daniel, que fica atrás de um objeto na sala, caracterizado como palhaço. Pega um objeto, finge ser uma direção e começa a dirigir pela sala. Arranjando uma companheira para a atividade, Maria, que repete o seu comportamento. João Filho não critica o fato de ele ter escolhido o objeto e ter inventado uma brincadeira. É um momento de respeito pela experiência da Maria. Enquanto isso, as crianças maiores fazem atividades com Liduína, envolvendo a escrita do seu nome.

Nessa dinamicidade em sala de aula, as crianças menores brincam com João Filho de Jogo da Memória, com figuras, nomes de animais e objetos, sendo uma estratégia educativa para as crianças aprenderem as palavras e associação com as imagens a partir da brincadeira e da ludicidade.

Para Nunes (2002), há uma associação entre a brincadeira e a vida para as crianças indígenas, que utilizam na sua rotina a ludicidade, ou seja, em que diversas atividades desempenhadas pelas crianças estão presentes o brincar. Desta maneira, sobre a importância das brincadeiras na infância:

Entendemos o brincar como uma ação da criança que possibilita dentre outras coisas, a transformação da realidade, bem como sua própria transformação. Ao brincar, a criança constrói significados acerca da realidade, sendo as situações de brincadeiras facilitadoras de processos de simbolização e elaboração do mundo. (PINHEIRO; FROTA, 2009, p. 749).

Em outro momento, o grupo maior fez uma atividade para identificar os animais menores e maiores e tarefas para escrever o seu nome, que envolviam a pintura, com o objetivo de compreender a noção de maior e menor, além de exercitar a escrita do seu nome.

No outro grupo, as crianças menores pintaram um sapo, em cada folha, tinha o nome da criança, para que elas pudessem cobrir, com o intuito de inserir as crianças na linguagem escrita. Então, João Filho sugeriu que as crianças menores sentassem no chão para ter mais êxito nas suas atividades e isso foi verificado no interesse e na dedicação em realizar

atividades em contato com o chão, sendo bem significativo para o processo educativo das crianças.

Figura 13 – Nara realiza a sua tarefa no chão na sala Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Neste momento, sentados no chão, o educador conversa comigo sobre o brincar em sala de aula e afirma:

João Filho: “Eles só querem saber de brincar!!!”

Deyseane: “É bom aprender e brincar”. (Diálogo entre a pesquisadora e o educador João Filho, nas observações participantes em sala de aula, 2013).

Vygotsky (1930/1991) é autor da teoria histórico-cultural, em que retrata o papel do brincar no desenvolvimento infantil, pois a criança pode satisfazer suas necessidades a partir da singularidade do brinquedo, promovendo a concretização dos seus desejos, que não devem ser realizados no plano real e podem ser supridos por uma solução imaginária construída através do brincar. Possibilitam a interação com outras crianças e adultos e propiciam a internalização de elementos da sociedade em atividades compartilhadas pelos sujeitos, como por exemplo, as regras e as normas.

Nos momentos de diversão e animação, como no caso ocorrido com Jaime, na sala de aula, que aprendeu com o seu pai a rodar a tampa da panela (de brinquedo) com o lápis. Ele e as outras crianças faziam a tampa da panela de pião no piso da sala de aula. Ele fica curioso com a nova descoberta e a repete várias vezes, olhando para a tampa atentamente. Mostra para os colegas, que também repetem o ato. Depois, experimenta colocar mais duas

tampas e rodar como um pião. Faz isso novamente, desta vez, com três tampas, sentindo dificuldade de rodar as tampas no lápis.

Foi uma expressão da aprendizagem com ludicidade ocorrida a partir das suas experiências, da sua corporalidade, da curiosidade e da presença da família no ambiente educativo.

Nesta experiência lúdica, percebemos que a aprendizagem na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé ocorre pela interação com os outros, que possibilita avanços significativos nos conhecimentos das crianças, fazendo, assim, uma relação entre o que elas já sabem com o que podem vir a aprender, com a intervenção dos adultos e das outras crianças. Este momento associa-se à concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o interacionismo proposto pela teoria vygostkyana.

Vygotsky (1982/2004) concebe a criança como sujeito social que se desenvolve no mundo histórico-cultural e que sofre alterações psicológicas a partir da interação. Há dois elementos no processo: a maturação biológica (desenvolvimento natural) e uso de signos (desenvolvimento cultural).

A constituição do psiquismo humano ocorre na mediação do uso de instrumentos e signos. Nesta concepção, o uso de instrumentos faz referência ao domínio de materiais por parte da humanidade. A linguagem como mediadora na constituição do psiquismo humano constrói a realidade e atribui significados a objetos/pessoas. O trabalho é atividade simbólica, pois permite o manuseio de materiais, a interação social e a produção de sentidos (significado pessoal) e significado (sentido coletivo).

Biologicamente, somos capazes de desenvolver diversos comportamentos. Mas os comportamentos que produzimos, para além de suprir nossas necessidades, recebem significados em nossa cultura. Utilizamos desde instrumentos físicos que transformam nossa relação com o mundo, transformando o alcance de nossas capacidades biológicas de agir sobre este, como também instrumentos, signos, que acabam por construir uma realidade eminentemente humana e ideologicamente configurada. Tal utilização se dá a partir das interações sociais, nas quais nos apropriamos de forma ativa das ferramentas culturais de mediação, em um movimento que vai do intersubjetivo ao intrasubjetivo. (MELO, 2012, p. 65).

A aprendizagem ocorre na construção de espaço simbólico, de interação entre sujeitos e de ferramentas culturais no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a relação entre o desenvolvimento real (o que já sabe) e o potencial (o que ainda não desenvolveu, ou o que pode saber com o auxílio de outra pessoa, que pode ser o educador ou colega de turma) (VYGOTSKY, 1982/2004).

[...] Vygotsky com seu sócio-interacionismo, a relevância das relações sociais na constituição desenvolvimental do ser humano. Informa que devemos considerar, além do nível de desenvolvimento real conquistado pela criança, o potencial de desenvolvimento que ela possui. O que ele chama de zona de desenvolvimento proximal ou potencial indica o que pode ser estimulado na relação com outros, por meio de desafios compartilhados. Na concepção vygotskiana a inserção do indivíduo em um contexto cultural é condição indispensável na constituição de sua identidade. (FIGUEIREDO, 2006, p. 6).

Na EEDIT, a aprendizagem das crianças indígenas acontece em interação com colegas e educadores(as) em um ambiente educacional que perpassa o brincar e o lúdico. Na sala da educadora da Educação Infantil, já comentamos o que ocorre na interação entre as crianças (maiores e as menores), dos(as) educadores(as) (Liduína, João Filho e Talita) e da pesquisadora.

Noto que durante a aula Liduína, João Filho e as crianças interagem comigo de diversas maneiras, com olhares, sorrisos, comportamentos e verbalizações. Sinto uma boa relação entre a realidade escolar e a pesquisadora na realização da investigação.

Em outro momento, Liduína pega uns balões e pede para que João Filho os encha, já que ela não sabe. Eu digo que também não sei. Daniel, Jaime, Lucas e Daniela conseguem encher o balão. Algumas crianças pedem para eu encher o balão, mas eu falo que eu não sei. Lucas pede para que eu possa dar um nó em seu balão, pois ele não consegue. As crianças ficam com um balão e brincam de jogar para o alto, sem deixar cair no chão.

Tiago é a criança mais animada na realização da atividade com o balão. Ele fica curioso com o barulho que o balão faz quando está secando, então coloca no seu ouvido para analisar o fato.

Tiago gosta de tarefas que incluam o seu corpo, ou seja, que envolva movimentos que proporcionem ação na realidade, principalmente, relacionados com o futebol. Ele adora jogar bola e, às vezes, lança o balão para o alto com seu pé. Convida-me para brincar com ele. Ficamos durante um bom período brincando de jogar a bola para o outro. É uma criança que parece ser feliz e tem energia para brincar. Momentos depois, eu o encontro chorando, embora, na maioria das atividades, sorria com grande alegria e vitalidade, inventando uma nova forma de fazer o que está sendo proposto.

Desta forma, o corpo pode ser definido, para Menezes e Bergamaschi (2009, p. 121), como: “[...] artefato vivo e como elo entre a cotidianidade e a ritualidade, bem como entre o mundo natural e o cultural. Sob este ponto de vista, através do corpo, supera-se a contradição entre cultura e natureza, como parece ser o caso desta cultura.”

Na EEDIT, João Filho mostra para o Tiago que pode jogar a bola com a cabeça, como se fosse um jogador de futebol profissional. Ele fica atento observando o que o educador faz. Depois tenta imitá-lo, jogando a bola também com a cabeça. Neste dia, aprende uma nova forma de jogar que não conhecia. Isso acontece pela intervenção do educador.

O educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 1998/2009, p. 29).

Nesta perspectiva, Liduína brinca com as crianças e os balões. Demonstra muita animação no desempenho da atividade. Joga bola para Tiago, que corresponde com empolgação. O laço entre a educadora e as crianças se estabelece no aprendizado sobre conteúdos didáticos no dia a dia, mas também nas atividades lúdicas inerentes à dinâmica escolar.

Figura 14 – Brincadeira com balões entre as crianças e os(as) educadores(as) (2013)



Fonte: fotos da autora.

Assim, Jaime brinca inicialmente com as bolas, mas logo volta a brincar com a massinha. Ele tem interesse em atividades que envolvam o raciocínio e a criação. Fica sozinho num canto da sala moldando a massinha com as mãos, fazendo cobras de diversos tamanhos. Pergunto: “*o que você fez?*”. Ele responde: “*cobras, o pai e a mãe*”. Percebo que o pai tem tamanho maior do que a mãe, que reflete nas construções de gênero inerentes à realidade Tremembé.

Tiago pede para pegar o carrinho e Liduína permite. Ele se diverte pela sala, passando o carrinho na parede e depois no chão. Sai pela escola brincando com o seu carrinho. Tiago me convida em vários momentos para brincar com ele. Tenho uma boa afinidade com a criança. Ele pede para eu pegar o carrinho e segui-lo nas brincadeiras. Fiz isso durante um tempo, sentando no chão com ele e passeando com o carrinho pela escola.

Esse momento do convite da criança foi relevante para demonstrar a vinculação afetiva comigo e as crianças.

As crianças maiores desenvolvem uma tarefa de identificação dos objetos que são maiores e menores. Em uma folha, tem quatro escadas, duas com tamanho igual e as outras duas com tamanhos diferentes. A proposta da atividade é de pintar as escadas de tamanho diferente, solicitando, assim, essa percepção das crianças. Antes de fazer isso, precisam colocar seus nomes e a data do dia na folha. Daniel sente dificuldade em realizar a atividade, pedindo ajuda da professora. Daniela fica um pouco confusa e pede para Liduína: “*Tia, vem me ensinar!!!*” (Observação em sala de aula).

Ressalta sua motivação para compreender a tarefa e resolvê-la com presteza, além da compreensão pela educanda do papel da educadora no âmbito escolar, envolvendo o ensino e a aprendizagem de diversos conhecimentos provenientes da realidade:

Eu quero todo mundo aqui, vocês tudinho pra cá. Rapidinho, vamos lá, Lucas! Bora Jaime, do lado de lá. Tem gente que chegou pra mim e me pediu que aprofundasse, disse que não queria só pintar. Não quer só pintar, quer fazer mais coisas. Eu disse a ela que tinha de ir devagarinho, porque nós estamos começando agora, né? Aí, só que quando chegar lá na frente vai aprofundar tanto que vai falar ‘tia, tô com preguiça’. Eu vou só avisar pra saber, mas aí ela não tem noção que é só teoria, mas aí vou explicar pra vocês na prática. Eu quero que vocês me digam, está todo mundo aqui, está terminando, daqui a pouco eles chegam. Oba, chegou, fica aqui rapidinho! O que nós estamos trabalhando não é simplesmente uma besteira, tá bom? Não é só pintar. Sempre tem um objetivo. (Liduína, Observação em sala de aula).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, o processo educacional inicia-se no ambiente familiar e comunitário, sendo preservada a historicidade do povo, a relação solidária com o ambiente, a presença da ludicidade, as experiências cotidianas, a corporalidade, a oralidade e questionamentos sobre a realidade. Isso é observado nos seguintes diálogos entre a pesquisadora, a educadora e o seu filho:

Liduína: Então, procura aí. Rapaz, a preguiça é outra coisa né? Doeu fazer? Doeu? Pois agora recolha e bote no seu saquinho.

[Jaime está chorando]

Liduína: Ele é assim em casa o dia inteiro, chorando [risos]. Muito bem! Jaime deixe de zoada!!! Aqui, as suas coisas!!! Tá doendo, meu filho?

Jaime: Não!

Liduína: E você tá chorando por quê? [risos] Dê o copo ao teu pai, dê. Bote lá

Deyseane: E quando ele passar pra outra série, hein?

Liduína: Pode ser que passe chorando. Não sei o que é não.

Deyseane: Talvez em outra sala de aula melhore...

Liduína: Pode ser. (Diálogo entre Jaime, Liduína e a pesquisadora, observação em sala de aula, 2013).

Observamos que Jaime (filho da Liduína e do João Filho) é uma criança esperta e inteligente. Porém, é dengoso e algumas vezes tem preguiça de realizar as tarefas, recorrendo ao choro para sensibilizar educadores(as), pais e colegas.

Os(as) educadores(as), assim como os(as) demais alunos(as), chamam Jaime de “chorão”. Em diversas brincadeiras, ele gosta de assumir o papel de liderança, ditando regras e normas para as outras crianças que, às vezes, aceitam sem questionar. Percebemos a presença do choro na EEDIT, quando Jaime fica com preguiça de fazer a tarefa ou se envolve em confusão com os colegas de turma.

Isso parece se referir ao fato de seus pais serem seus educadores, repassando assim algumas características de sua casa para a escola. Em relação ao ambiente familiar no meio escolar, percebemos uma rotulação da criança em sua família e a reprodução disto na relação com as outras crianças na escola, afetando, assim, o seu comportamento no meio.

Parece haver a presença da rotulação por parte dos(as) educadores(as) e das crianças em relação aos educandos e aos colegas de turma no cotidiano escolar, trazendo elementos significativos do contexto familiar. Na família de Jaime, seus pais e sua irmã o chamam constantemente de “chorão”, por causa de seu jeito de tentar conseguir o que deseja e sensibilizar a família a partir de seus dengos e birras.

Na realidade Tremembé, Fonteles Filho (2003) pontua que as relações familiares e de parentescos contribuem para a elaboração de uma educação escolar diferenciada, que se configura como um conjunto de práticas sociais que mobilizam a comunidade.

Sobre o âmbito familiar, em outra ocasião, a educadora passou uma tarefa de identificação do que faltava nos bonecos, ou seja, eram dois bonecos em uma folha, um deles tem rosto e o outro não, precisando ser completado. Jaime não percebeu a diferença e a sua mãe o ajudou. Jaime disse que entendeu a atividade e a completou. Por causa de sua convivência fora do ambiente escolar, ela compreende seu ritmo e sua forma de aprendizagem, para além do papel de educadora.

Depois disso, Liduína perguntou se ele desejava completar o seu nome e colocar a data, mas ele não desejava. Falou que fazia outra hora. Ela riu da sua resposta e respeitou. Daniela fez a sua atividade. Daniel sentiu dificuldade. Liduína o ajudou a realizar a atividade. Ele escreveu o seu nome e colocou a data. Ela perguntou se ele queria pintar o boneco. Ele disse que não e perguntou se poderia ir para casa.

Nesses casos, as crianças fizeram do jeito que desejavam, sem um direcionamento da educadora. Por um lado, isso foi importante, já que as atividades foram desenvolvidas de acordo com o interesse das crianças. Por outro lado, algumas crianças necessitavam da

atenção especial e do incentivo na realização da tarefa, a fim de deixá-la atrativa, com possibilidades de promover o desenvolvimento cognitivo.

Acredito que o papel do educador na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé seja entrelaçar o incentivo da criança no desempenho das atividades e o respeito ao interesse e à vontade da criança em relação a tal tarefa. A escolha por cada postura deve ser feita a partir da sensibilidade e da formação do educador, a partir da sua percepção sobre o processo educativo da criança.

As crianças, depois do recreio, fizeram as atividades livres, sem direcionamento da educadora, mas com a presença e a intervenção da pesquisadora. Isso foi bom porque elas puderam construir e criar suas próprias brincadeiras, que tiveram uma finalidade educativa. No entanto, é necessário tomar cuidado para não cair no espontaneísmo, como afirmam Freire e Guimarães (1995/2011c), que seria quando o educando move-se apenas pela sua curiosidade sem intervenção, nem posicionamento crítico do educador. No entanto, é necessário gerar conjuntamente uma curiosidade epistêmica, mediada pelos conhecimentos produzidos e questionamentos dos mesmos. Havendo, assim, uma corresponsabilidade entre educadores(as) e educandos(as).

Nestas atividades livres, Daniela toma a iniciativa de pegar dois quebra-cabeças: o primeiro refere-se ao aldeamento Tremembé, à localidade da Praia, da Passagem Rasa, da Varjota, do Saquinho, dos Torrões. Este representa a aldeia Tremembé em quebra-cabeça produzido pela turma do Ensino Médio, na disciplina de geografia lecionada por Liduína. O segundo é o mapa do Brasil, dividido pelos estados brasileiros. Daniela montou os dois. Em seguida, Daniel tentou montar. Paulo teve interesse em fazer a atividade, mas não sabia. Tentei ensiná-lo, mas ele não conseguiu. Após isso, eles brincaram de tampinhas, carrinho e blocos com Rafael e Jaime.

Sobre as atividades livres, sem direcionamento dos(as) educadores(as) no processo educativo, na dinâmica familiar e na vivência comunitária, constitui-se na infância como “[...] a liberdade que as crianças experimentaram em seu dia-a-dia. Liberdade esta que engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, quase tudo o que acontece à sua volta.” (NUNES, 2002, p. 71).

Figura 15 – Daniela monta o mapa de Almofala na sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

A EEDIT estimula a criança a se desenvolver e a construir sua forma de ser no mundo a partir de atividades educativas. É um espaço em que há regras e limites que devem ser respeitados e seguidos pelos educandos, como por exemplo, há atividades educativas direcionadas, formas de resolver estas tarefas, formas de convivência, horários estabelecidos (entrada, saída, lanche), entre outros. Embora, também seja um espaço de liberdade, em que as crianças fazem as atividades de acordo com os seus interesses e suas vontades, sem atividades direcionadas.

Em outra ocasião, na sala de aula Ariapú, Liduína convidou as crianças maiores a realizarem outra atividade de pintura, enquanto João Filho fez as atividades de contar com as tampinhas com as crianças menores. Depois, as crianças maiores se juntaram novamente às menores, demonstrando uma grande atração pela brincadeira com as tampinhas. Liduína propôs uma atividade de escrita para as crianças maiores desenvolverem, mas conversou com João Filho sobre a possibilidade de deixá-la para outro dia, já que elas não estavam interessadas em realizá-la. Isso foi importante, porque o processo educativo foi estabelecido conjuntamente com as crianças a partir dos seus interesses, do seu ritmo e do tempo de aprendizagem.

Do mesmo modo, cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte do professor, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habitamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de

execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos alunos e que, por vezes, funciona como ameaça: “tem mais dez minutos para concluir o trabalho”. (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 185).

Liduína ficou em sala preparando o dever de casa, enquanto João Filho fazia brincadeiras do lado de fora. Ele escolheu o espaço da cantina para dançar Torém com as crianças e deixá-las imbricadas com a sua cultura. Durante algum tempo, dançaram e cantaram as músicas relacionadas ao Torém, ficando animadas e participativas.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, o Torém implica na espiritualidade, que remete ao contexto do seu povo, apresentado no cotidiano da sala de aula, sem um horário específico.

Essas crianças são ensinadas desde a hora que elas chegam aí no portão, já entram e vivem a originalidade daqui. Todo dia eles dançam o ritual sagrado, antes de entrar pra sala de aula. Quando eles não entram no começo, mas quando terminam, eles dançam o ritual sagrado. Orientar que eles têm a própria originalidade. Então, isso a gente faz no dia a dia. Isso já faz com a rotina, né? (Cacique João Venâncio, entrevista, 2012).

Na EEDIT, em outro dia letivo, Liduína apresentou uma nova atividade para a turma: a leitura do alfabeto. Ela colocou as carteiras em frente ao quadro com todas as letras do alfabeto para que pudessem visualizar melhor. Solicitou a leitura do alfabeto para as crianças com a sua ajuda, ou seja, ela lia primeiramente e as crianças repetiam. Algumas faziam de maneira mecânica e outras realmente já sabiam a ordem ou conheciam o alfabeto. Então, a educadora pediu para que cada uma falasse o alfabeto à medida que apontava as letras adiante.

A atividade começou com Daniela, que falou das letras sem dificuldade. Daniela ficou sentada. Depois Maria, que falava repetindo o que a educadora verbalizou sobre as letras. Maria sentiu vontade de ir à frente, olhar para o quadro. Percebi o interesse da educanda. Esse movimento repetiu-se pelas crianças. Tiago e Nara repetiram o que a educadora comentou sobre as letras, com dificuldades de falarem as palavras.

A imitação é presente em várias situações na sala de aula, por exemplo, quando uma criança diz que quer beber água, todas as outras comentam que também desejam, sendo do grupo das maiores ou das menores. Quando uma criança diz que vai ao banheiro, as outras também querem ir e levantam a mão, sendo uma forma de disputa de quem consegue primeiramente o seu objetivo. Como podemos ressaltar abaixo:

*Jaime: Tia posso beber água?
Liduína: Já? Vai não.
Tiago: Vou beber água.*

Liduína: É um de cada vez, viu?
Paulo: Eu também quero fazer cocô.
Liduína: Quer fazer cocô?
Rafael: Quero minha mãe. (Observação em sala de aula, 2013).

De acordo com Vygotsky (1930/1991), a imitação não é apenas a repetição nem um molde a ser seguido pela criança, mas sim a reconstrução do que foi observado. Concepção que se assemelha à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois quando a criança apresenta o ato de imitar em interação com outros sujeitos, faz algo superior as suas condições atuais, gerando novos conhecimentos e novas experiências, reconstituindo ações e gestos de outra pessoa.

Em outra atividade na sala de aula, Rafael me surpreendeu ao já demonstrar conhecimento sobre algumas letras, necessitando de ajuda da educadora em relação às outras letras que desconhece. Paulo estava desinteressado pela atividade, levantou-se para ler o alfabeto, mas disse as letras sem prestar realmente atenção ao quadro, apenas repetindo o que a educadora comentou, de maneira mecânica. Ele não olhou para o quadro, direcionando a sua atenção para o seu pé, para a sua sandália e para os colegas, sem conseguir finalizar a atividade. Daniel leu as letras sem dificuldade, mas pareceu sem interesse pela tarefa, não levantando da carteira e falando com descaso sobre as palavras. Por último, Jaime levantou-se e falou as letras sem apresentar dificuldade. Ele fez a tarefa com interesse, como se quisesse mostrar que realmente sabia o alfabeto.

As crianças menores não participaram da atividade, ficaram apenas observando a leitura das crianças maiores. Depois da atividade, as crianças maiores perguntaram o que iriam fazer depois da leitura, como se questionassem e sugerissem um ensino mais dinâmico, no qual houvesse proposições de atividades uma após o término da outra, o que não foi perceptível durante alguns momentos desse modelo educativo.

Além da leitura do alfabeto, em outra atividade realizada em sala foi focada nas vogais, como podemos observar:

João Filho: É assim, presta atenção.
Olha pra cá: A E I O U.
Aqui, presta atenção, todo mundo. Bora!
A E I O U.
Crianças (Todas): A E I O U.
João Filho: Se vocês não olharem pra cá, não vão aprender não.
Vamos começar tudo! A... E... I... O... U.
Crianças (Todas): A E I O U. (Observação em sala de aula, 2013).

João Filho retornou a sala, depois de resolver alguns problemas na coordenação, e sentou com as crianças menores para falar das vogais. Expôs os papéis com cada letra das vogais e pediu para que cada criança falasse que letra era. Primeiramente, explicou sobre cada uma e perguntou para as crianças sobre as letras. Maria e Tiago empolgaram-se na realização da tarefa, respondendo com facilidade. João Filho embaralhou todas as vogais e questionou novamente as crianças sobre o assunto.

Com a presença da chuva em Almofala, as crianças maiores ficaram um pouco dispersas e desinteressadas na realização de outra atividade. Terminaram as atividades relacionadas a vogais. Realizaram a referente ao inverno, mas não tiveram o interesse em fazer outra tarefa. Afirmou que as crianças só querem saber de brincar: “Sinto que as crianças estão cansadas e com vontade de brincar”.

Tiago pegou um círculo e colocou na sua mão como se fosse uma direção, perpassou a sala de aula dirigindo o seu carro fictício. As outras crianças o acompanharam na brincadeira fazendo fila. Tiago é a criança mais nova do grupo e a menor, mas já observei que é muito criativa e espontânea, criando assim algumas atividades lúdicas no decorrer da aula. As outras crianças observaram-no, interessaram-se pela proposta e o seguiram na sua realização, como por exemplo, a brincadeira de passar o carro na parede, que foi imitada constantemente por Paulo. Neste momento, a educadora Liduína pergunta: “*O carrinho é para passar na parede? No ar? O carrinho é para andar no chão!!! Olhem o Jaime.*” (observação em sala, 2013).

Jaime brincou no chão com o carrinho cheio de animais na parte de trás. Tiago e Marcos Paulo brincavam com o carrinho encostado na parede. Maria e Nara foram incentivadas a realizar a mesma brincadeira. Então, Tiago, Marcos Paulo, Maria e Nara fizeram uma fila de carrinhos andando na parede e correndo. Houve um momento em que eles não conseguiam passar, porque Talita se sentou na cadeira encostada na parede e eles gritam: “*Bi bi bi*”, fazendo o som da buzina de um carro. Amanda os repreendeu, solicitando que colocassem os carros no chão. As crianças fizeram isso depois que a educadora insistiu muito.

Na brincadeira, segundo Vygotsky (1930/1991), a criança atua como um sujeito histórico e social em uma atividade cultural que gera a apropriação do mundo, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas – pensamento, atenção, memória, entre outras) e cria situações imaginárias que surgem da ação na realidade, fazendo com que a criança defina a atividade por meio do significado atribuído ao brinquedo e não com o objeto em si, mas para além do mesmo.

Na EEDIT, as crianças podem atribuir um novo sentido aos objetos, transformando-os a partir de sua imaginação e criatividade em diversos recursos, como no caso de Tiago, que transformou o círculo em um carro, sem que haja a apresentação de um modelo, pois este já consegue representar um carro com as suas características.

Figura 16 – Tiago brinca com o carrinho na parede da sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Neste período, as atividades das crianças menores referiam-se aos objetos com os quais puderam ou não brincar. Paulo visualizou a folha e falou imediatamente que não podia brincar com a faca. Os(as) educadores(as) concordaram e disseram ser perigoso para as crianças. Liduína perguntou se elas podem brincar com a bola. Elas responderam que sim. Depois, a educadora questionou se poderia brincar com o carrinho. As crianças responderam que sim. A educadora perguntou então se as crianças podiam brincar com a faca. Paulo respondeu novamente que não. Foi bem interessante a participação do educando na atividade. Ele estava participativo e interessado nas atividades da escola. Em seguida, a educadora sugeriu que as crianças pintassem os objetos que elas poderiam brincar e, conseqüentemente, não pintassem aqueles com os quais não poderiam.

As atividades das crianças maiores foram relacionadas ao aprendizado da letra “O”. Liduína pediu para que pintassem as letras “O” das palavras, como ovo, ônibus, onça. Antes disso, teriam que escrever o seu nome e a data. As crianças perguntam a data, mas Liduína não escutou. Eu respondi que era o dia 20, que era um dois e um zero. Elas copiaram

no papel. Liduína verificou o andamento da atividade e percebeu que as crianças já haviam colocado a data. Ela perguntou quem ensinou e as crianças disseram que havia sido eu.

Na EEDIT, percebemos a confiança estabelecida entre a pesquisadora e as crianças no cotidiano da sala de aula, que acreditaram no que falei em relação à data e copiaram no seu caderno. Um dos papéis da pesquisadora foi facilitar momentos de aprendizagem e de ensino no ambiente educativo indígena.

Liduína passou uma tarefa para as crianças maiores em que teriam que escrever os números de 01 a 20 em cada golfinho na sequência e depois pintá-los. As crianças menores fizeram outra atividade. Nara deveria pintar um abacaxi. Paulo pintou o elefante. Rafael fez a tarefa de cobrir e escrever a letra “J”. Ele sentiu dificuldade em realizar a tarefa, dizendo que estava com preguiça para realizá-la. Liduína auxilia-o. Depois de pintar o abacaxi, Nara recebeu uma folha para pintar o elefante. Ela pediu para eu pintar também. Liduína disse que não era para ela me pedir, que ela que teria que fazer a sua tarefa. Ela não concordou e levou o papel para a carteira que eu estava sentada, solicitando que eu a ajudasse. Eu apontei os lugares que ainda havia para pintar. Conversamos sobre o animal do desenho, o elefante, se ela já o viu, se conhecia esse animal. Ela disse que já o tinha visto no mar.

Depois, as crianças ficaram animadas para pintar a sereia. A Daniela estava contente com a atividade. Pintou a sereia de cabelo loiro e olhos azuis. Também, pintou suas unhas com esmalte vermelho. Ao observar isso, comentei, perguntando o nome de sua sereia. Ela disse que não sabia. Brinquei dizendo que poderia ser Daniela. Ela concordou e ficou alegre com o comentário. Nara fez a sua sereia pintando de rosa e de roxo, sem detalhar muito os espaços. Jaime caprichou na pintura da sua. Enquanto as crianças pintavam a sereia, Daniel terminava sua tarefa de escrever os números e Rafael começou a atividade sobre a letra K.

Penso que as crianças desempenham muitas atividades envolvendo a escrita, a leitura e a pintura, relevantes para o desenvolvimento das praxias finas e da cognição das crianças com a faixa etária de 3 a 4 anos. Percebo que Nara, Maria e Tiago já estavam acostumados com esse tipo de atividade e a compreendiam melhor. Isso foi alcançado com a repetição da proposta. Porém, realizar apenas essa atividade, cotidianamente, deve gerar cansaço e desinteresse. Neste caso, em algumas atividades, há uma naturalização da forma de lecionar da educadora.

[...] na primeira infância, por meio da brincadeira e enquanto vivem muitas experiências recorrentes de movimentos, tocando, balaceando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seu corpo em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sensório motoras. Se olharmos para crianças em crescimento, veremos que elas se movem e

se orientam no que chamamos de seu ambiente ou entorno. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 1993/2004, p. 166).

Na EEDIT, em algumas ocasiões, o processo educativo das crianças indígenas foi pautado no letramento, como estratégia de reivindicação dos direitos e da luta pelo reconhecimento dos povos indígenas. Além disto, a escrita e a leitura reflete diretamente na transmissão dos saberes ancestrais, resgatando a memória da etnia.

Em outro dia, as crianças pediram para pintar mais um desenho para Liduína, que mostrou uma arraia. Daniel, Rafael e Nara desejaram pintá-la. Daniela pegou um jogo de unir formas geométricas. Depois de ligadas, ela apagou e fez novamente. A proposta do jogo era realizar a atividade e depois ter a possibilidade de apagar e refazer, quando fosse necessário.

Daniela pegou as bolas e soltou pela sala. Brincaram um tempo e depois jogaram na parede e nos outros. Liduína pediu para as crianças guardarem o material, que não era hora de brincar com bola.

Paulo e Jaime brincaram com os blocos e os carrinhos. Paulo bateu na minha barriga pedindo para que eu ajudasse a construir os blocos, porque não sabia. Ele bateu com força, acredito que por não saber a maneira mais apropriada de se pedir algo a alguém. Falei para Paulo que não era desta forma que se pediam as coisas. Daniel ficou interessado e começou a ajudá-lo. Sinto que Paulo estava irritado e agressivo ultimamente, além de manhoso. Por qualquer motivo, começava a chorar e não realizou atividades em sala de aula.

Outro dia, houve a realização de uma tarefa em que as crianças maiores começavam a ligar os números para formar a imagem de um elefante e escrever a numeração de 95 a 99. João Filho chegou à sala e pegou as bolinhas para as crianças menores, que brincaram de jogar futebol na sala de aula.

Neste tópico, pontuamos algumas atividades desenvolvidas na dinâmica da sala de aula “Ariapú”, com o intuito de representar o mais significativo do cotidiano escolar de crianças e educadores(as), exemplificando apenas um recorte da realidade que se refere ao modelo da EEDIT, vivenciado por mim nesta experiência.

A EEDIT é um modelo contextualizado e intercultural que se apresenta através da incorporação da cultura por estudantes e educadores(as) em sua formação, promove o (re)conhecimento das tradições e saberes ambientais deste povo pelas crianças e pela comunidade. A formação não existe sem a comunidade, a família e o aldeamento, isso torna forte tanto o processo formativo como o povo Tremembé.

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.

4.4 “O nome do tio é doce”: vinculação afetiva entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

Oh, minha filha, muito obrigado, só sendo você mesmo. Pois é, mas achei muito bonito. Eu tinha vontade de lê estas história todinho, isto aqui é pa ficar pas filhas que não sabe. Hoje eu tenho muita pena das coisas que o papai conversava e eu hoje não saber de mais coisa. [...] Que nós não tem mais nada pa contar, a gente já conta porque os antigos contava né? Mas é bom que a pessoa, as crianças estejam no meio escutando pa contarem também [...] Minha tia Joana Maria, ah! Aquela velhinha ali tem conversa pra contar. A gente tira um pouquinho das coisas já é dela mais. Dona Maria. (NASCIMENTO, 2001, p. 59).

A Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT) vivenciada pelas crianças Tremembé acontece de maneira afetiva, natural, contextualizada e espontânea. Há a compreensão de que os aspectos políticos, culturais, étnicos, poéticos, espirituais, afetivos e racionais estão conectados no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. Para a formação do educador indígena, é necessário o reconhecimento destes aspectos na sua experiência educativa, garantindo o compromisso com os saberes tradicionais. Sobre o posicionamento do docente em parceria com o discente, Freire (1992/2009, p. 47) afirma que:

Minha experiência vinha ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando precisa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, e entre dos dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

Em dia de observação na escola Maria Venância, uma das funcionárias perguntou sobre a experiência educativa de Liduína na escola indígena Tremembé. Ela respondeu que desde o dia 06 de novembro de 2001 é educadora indígena, que faziam 13 anos de atuação. Durante sua trajetória, já trabalhou com adultos, adolescentes e crianças. Começou com adolescentes, mas depois foi para a turma da Educação Infantil. Foi interessante a mudança, embora desafiador, porque as crianças não estavam alfabetizadas.

Deyseane: *Você sempre ensinou criança ou ensinou adulto também? Sempre ensinou criança?*

Liduína: *Não, até adolescente. Mas tem muito tempo. Acho que tá no quarto ano que eu trabalho com crianças. É uma realidade bem diferente. Eu sou muito apressada, eu era muito apressada. É um ritmo tão esquisito que tudo pra mim era em cima das buchas, aí com as crianças a gente vai ter que ir reduzindo o freio. Com adulto, você tem que acelerar as coisas, aí eu vim nesse ritmo. Quando cheguei no segundo ano foi um impacto bem grande. No segundo ano o negócio pegou.*

Deyseane: *Foi diferente?*

Liduína: *Sim. Aí também, outra coisa, quando você pega as crianças que já estão alfabetizadas, bem, eu peguei uma turma que não estava alfabetizada, esse é o problema. Aí, por isso, a minha questão de ficar, né? Nas séries iniciais, porque nem todo mundo tem desenvolvimento bastante pra desenvolver na criança. Não sei se você já percebeu isso com as crianças nessa profissão. Aí, peguei uma turma do segundo ano que não conheciam as letras. Tinham algumas crianças que não conheciam as letras, aí foi difícil ser trabalhado. Aí que tá minha complicação. Depois, eu peguei outra turma do segundo ano, fui selecionando aqueles que eu vi que realmente iam passar adiante, eu coloquei. Os que não foram, não deixei, disse 'não vai dar'. (Diálogo entre a pesquisadora e a educadora, observação participante em sala, 2013).*

Na EEDIT, Liduína comentou sobre a sua experiência docente em um diálogo com a pesquisadora, que demonstrou gostar das atividades realizadas na sala de aula com as crianças Tremembé, ressaltando as especificidades do ensino de adultos:

Qual a diferença? Se você for falar com adulto, se ele resolver lhe desobedecer de verdade ele faz isso. Se ele quiser ficar no canto dele, ele vai ficar. Então assim, pra você contestar com aquele adolescente, isso é bem complicado pra você. Mas criança é assim: se tiver uma pessoa com maior autoridade que você, como eu falei no caso do João, você é perfeito. Outra coisa que me deixa motivada a ficar com criança é justamente a base. A base é uma maravilha! Porque você tá começando a fazer a base praquela criança. Você tá mostrando aquele mundo. Isso é tão gratificante pra mim. Quando eu vejo que o aluno tá ali realmente do jeito que eu queria. Quando você vê o aluno escrevendo uma palavra, no caso de agora, a Daniela na hora da escrita porque eu deixo aqui com ela. Na hora que eu entrego a folhinha pra ela escrever, ela já vai fazendo. Então, assim, pra você, de vez em quando eu me dediquei a isso. Não é gratificante? (Liduína, entrevista, 2013).

Liduína ressaltou que, para o educador trabalhar com crianças, é necessário entender o ritmo de aprendizagem das mesmas e ser um facilitador do seu desenvolvimento. É papel do educador de Educação Infantil fazer com que a criança entenda a rotina escolar estabelecida pela instituição e promova a aquisição de conhecimentos de acordo com o nível evolutivo da criança a partir de uma educação contextualizada e problematizadora da realidade. É fundamental que encontre e incentive os educandos a superar os seus limites e as suas dificuldades.

Como já mencionamos, Talita foi estagiária de Liduína na sala de Educação Infantil. Em um diálogo comigo, também abordou uma das características do Educador e um dos seus aprendizados docentes: a paciência.

Deyseane: Como está no estágio aí?
Talita: Tá legal, tô aprendendo muita coisa.
Deyseane: Aprendendo o quê?
Talita: [Risos] Como ter paciência.
Deyseane: A ter paciência com as crianças... (Diálogo entre a pesquisadora e a Talita, observação em sala de aula, 2013).

Na EEDIT, concordamos que no trabalho educativo com crianças é necessário ter muita paciência para lidar com as inúmeras vontades e interesses das mesmas. Além de claro, ter afinidade com as crianças e com a sua forma de interagir com a realidade, que acontece principalmente a partir da brincadeira e da ludicidade.

Deyseane: Por que tem que acompanhar depois, né?
Liduína: Não acompanho. É tanto que a Amanda foi minha aluna e ficou com carência na matemática. Não tinha a mínima noção do que fazia, porque os meninos, além de não estarem preparados; a matemática ficou com uma carência enorme. Era pra estar trabalhando um livro 'Lendo, você fica sabendo' e as crianças não pegavam de jeito nenhum. Aí tive que trabalhar só no português desenvolvendo a leitura e a escrita e a matemática também, com essa carência. (Diálogo entre a pesquisadora e Liduína, observação participante em sala, 2013).

Nesta conversa, ressaltamos que o enfoque das suas aulas foi prioritariamente no estudo da língua portuguesa e na matemática, como enfatiza no trecho:

Deyseane: Você trabalha também outras matérias com eles?
Liduína: Trabalho, mas é mais rápido.
Deyseane: Mais português mesmo?
Liduína: É, mais o português.
Deyseane: Quais são as outras matérias?
Liduína: As matérias... Trabalho com ciências, geografia, mas muito raro. Ano passado, eu estava com a turma do primeiro ano, aí tinha que inserir um cronograma, tinha que seguir a regra lá fora. Quando chegou no ano foi muito incômodo, a realidade é outra. Teve aqui, assim, todo dia, agora não, tem tantas horas de português como matemática pra fazer a grade curricular nacional, mas as crianças, vou lhe contar, em tal hora eu paro pra começar outra coisa. A nossa realidade, desde que entrei na escola, percebo que é isso, cada dia tem uma disciplina diferente. Se eu resolver trabalhar só português durante a semana, trabalho só português, mas foi assim que eu aprendi.
Deyseane: Hunrrum. (Diálogo entre a pesquisadora e a Liduína, observação participante em sala, 2013).

Liduína facilita o processo educativo das crianças Tremembé, realizando adaptações que geram aprendizados a partir de sua realidade. Este é o papel do educador indígena: ser um agente de transformação do contexto social que, segundo Freire e Shor (1986), deve dialogar com os educandos em um processo de desvelamento da realidade, gerando, assim, a libertação de ambos nas situações de exclusão social que vivenciam cotidianamente.

[...] Ser a educadora é ter sensibilidade social, histórica, política e boa – relativa, pelo menos – formação pedagógica, se ela é capaz de compreender bem a sua própria prática diária, a impressão que tenho é a de que, sem prejuízo dos alunos dos diferentes níveis, ela pode aproveitar essa diferença e, em certo sentido, explorar a falta de conhecimento sistematizado de alguns num certo nível e o maior conhecimento sistematizado de outros num outro nível, fazendo uma espécie de intercâmbio, por exemplo, dentro da própria experiência global da classe. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 40).

Na EEDIT, a dinâmica da sala de aula foi atravessada por laços familiares, portanto, de vivências afetivas. No ambiente, estão presentes diversas relações familiares e representações de papéis na sociedade, como irmãos, tios, primos, pais, mães, entre outros (FONTELES FILHO, 2003).

Percebemos que os laços familiares são significativos para os Tremembé, pois são referência para a constituição de normas, rede de suporte e de cuidado, fonte de sabedoria e de respeito. É o espaço afetivo em que o sujeito vivencia suas primeiras frustrações e conquistas.

Sobre a presença da família no ambiente escolar, percebemos que Daniela e Daniel são irmãos, apresentaram nível educativo semelhante, normalmente, dividindo as atividades na sala e em casa. Amanda relatou que é prima de Nara. Também me contou que Tiago e Lucas são irmãos, mas seus pais estão separados; Tiago morava com o pai e o Lucas com a mãe. Eles normalmente ficavam em grupos separados, por apresentarem níveis diferenciados de aprendizados, porém as atividades coletivas, às vezes, realizavam conjuntamente. Percebi que Daniela e Ruam têm maior proximidade no ambiente educativo do que Tiago e Lucas. Desta maneira, o ambiente escolar estava impregnado do contexto familiar e das suas relações mais próximas, como descrevemos na seguinte verbalização:

O que eu acho deles é diferente. Eu acho completamente diferente. Assim, porque, são quase todos parentes da gente, né. O bom disso é porque é irmão, ou é quase irmão, ou é quase filho, é sobrinho, é quase tudo né. A maioria são sobrinhos, como eu já falei. Por isso dessa aproximação. Nos dá o direito da gente agir como uma pessoa bem próxima. Por exemplo, a mãe. A mãe não quer ver o mal do filho, né. Então, assim, já começa por aí. (Liduína, entrevista, 2013).

Em outro dia, ao chegar à escola, vi Liduína e Alana conversando. Liduína comentou que no próximo ano desejava passar Jaime para o primeiro ano:

*Liduína: Vou pegar pesado com ele nesse ano.
Deyseane: Em casa, você também o ensina?
Liduína: Quando tenho tempo, fico lendo com ele e a Amanda... Coloco os dois juntos e um vai ajudando o outro. (Diálogo entre a pesquisadora e a educadora, observação participante em sala de aula, 2013).*

Neste comentário, Liduína sinalizou sobre o processo educativo do seu filho, que é seu aluno, interagindo aspectos da escola e da sua casa. Ela desempenhava o papel de mãe e

de educadora. Assim, como João Filho que é pai e educador. Estes acompanharam a inserção de seus filhos no âmbito escolar, já que lecionavam a Educação Infantil, facilitando o seu processo de aprendizagem e de adaptação à escola.

[...] Eu também já fui professora da Amanda, e foi bem legal. Porque eu tive assim esse cuidado, esse direito de chegar pra ela, e incentivar ela a estudar, a ler e escrever. Então assim, pra mim foi um motivo muito grande. Tanto que as vezes que tinha esse questionamento: como é que o filho aprende com a mãe? Assim, pra mim é um privilégio grande, porque eu tô ali pertinho deles, né. O Jaime também ele tem... ele tinha, por exemplo, o hábito de chorar muito. Então assim, eu não deixava o Jaime influenciar na sala de aula, né. Não é porque assim eu sou mãe, e que é o meu filho, que eu vou tratar de uma forma diferente. Muito pelo contrario. É muito mais fácil eu dar atenção para os outros do que a ele, às vezes. Eu sou muito dura. Às vezes eu sinto que eu sou muito dura com ele, mas se eu deixar muito a desejar não chega ao objetivo que eu vou querer. Porque o meu objetivo maior, em si, é a questão do aprendizado deles, né. E isso já vem de mim e eu vejo que se eu não fizer isso, não pegar tipo pesado. Eu vejo que se eu deixar muito solto quando chegar no final do ano, cadê o que eu queria fazer, né? Eu vejo que esse não é o meu trabalho. Já que eu tô com essa responsabilidade, eu quero que eles saiam, pelo menos da série que eu tô com eles, eu quero que eles saiam pelo menos aprendendo algumas letras. Eu já tive dificuldades com crianças que não conheciam as letras. A criança que veio pra mim, que você já viu o acompanhamento dele, já viu que teve um grande avanço, não posso nem considerar pequeno. Mas assim, ele já tá mais tranquilo na sala. Ele não chora tanto quanto... e eu vejo que a questão do ser que você não tá muito próximo deles. Às vezes até a linguagem, em si, é diferente e muito próximo do nosso dia- a- dia. Por isso que faz com que a gente tenha esse afeto, esse amor mesmo sabe? Cada um demonstra sua forma de amar diferente. Mas isso é muito legal. (Liduína, entrevista, 2013).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, este fato relaciona-se diretamente com meu objeto de pesquisa, que se refere à vinculação afetiva entre as crianças indígenas e o ambiente educativo diferenciado, como estratégia descolonizante baseados nos saberes ambientais. Jaime, neto do Cacique João Venâncio, tem o processo de aprendizado permeado por seu ambiente familiar, pois João Filho é seu pai e Liduína sua mãe, bem como educadores, que dialogam ativamente com esses dois papéis representativos na vida da criança.

Assim, para Fonteles Filho (2003, p. 136) “não é que a escola reproduza o ambiente doméstico nas relações familiares. Na verdade, ela é a extensão, a continuidade, uma outra face de um único ambiente.” Seguindo elementos da lógica indígena Tremembé de integração entre família, escola e comunidade.

Neste âmbito, a educadora indígena comentou em diversos momentos sobre aspectos da sua família, fazendo assim relação entre o pai (João Filho) e o filho (Jaime): “*Ele [Jaime] tem as coceiras nas costas. Aí ele é igual ao pai dele; ele vai lá nas-nas paredes, aí, coça. Coça. Coça as costas nas paredes.*” (Liduína, observação em sala de aula, 2013).

Neste dia, Jaime mexeu no ventilador e seus pais/educadores falaram que se ele não se aquietasse, não iria brincar de bicicleta em casa, como relatado no diálogo abaixo entre a educadora, a pesquisadora e Jaime:

*Liduína: Eu vou chorar, amanhã não tem aula pra ti!!!
[...] Vamos aproveitar hoje. Cadê o D, Daniel?
Deyseane: Eles não têm aula?
Liduína: Amanhã não, é 15.
Jaime: Aí eu vou andar de bicicleta.
Liduína: Tá vendo, amanhã tu tem o dia inteiro pra andar de bicicleta. Hoje é dia pra estudar. Quando chegar em casa e ligar a TV, também não tem nada. Cadê o A, Jaime? VACA. Agora eu quero que você faça a palavra BODE, sozinho. Aqui, rapaz. (Observação em sala de aula, 2013).*

Na EEDIT, o meio familiar emergiu no âmbito educativo Tremembé como estratégia de impor limites e regras, pois a criança sentou-se na mesma hora, por que quando chegar à sua casa, ele desejará brincar de bicicleta. Isso foi presente na dinâmica escolar, em alguns momentos Liduína avisou a Jaime: *“Pare de brincadeira, senão seu pai vai vir aqui. Se você se danar, vai ver quando chegar em casa [...]”* (Observação em sala de aula, 2013).

O âmbito familiar interpela o âmbito escolar, demonstrando a afetividade nas relações estabelecidas entre mãe/educadora e filho/educando em prol do estabelecimento de limites e do aprendizado em sala de aula. Isso foi observado por Fonteles Filho (2003) em intervenções e observações realizadas Escola Maria Venância, como algo presente na realidade educativa Tremembé e facilitador do trabalho do educador indígena.

Freire e Guimarães (1990/2011b) enfatizam as parcerias entre as instituições sociais: a escola e a família, já que as crianças pertencem aos dois meios socializadores, ou seja, estas são filhos-educandos no meio educativo e societal.

Na sala de aula “Ariapú”, a educadora remeteu-se ao contexto familiar no cotidiano escolar, ressaltando essa realidade particular de convivência entre ela, o seu esposo, o filho Jaime e a filha Amanda. Comentou que Jaime é chorão na escola e em casa, que se fosse só na escola ela conseguiria suportar, mas é do mesmo jeito em casa. Disse que por qualquer motivo ele chorava. Perguntou se ele está sentindo alguma dor, quando disse que não. Afirmou que pode ser que quando ele crescer e for para a outra turma maior pare de chorar. Imaginei realmente que com a mudança de sala, ele pudesse assumir outros comportamentos, já que a educadora não será a sua mãe.

Liduína: Jaime, tu já guardou tuas coisas ou vai ficar chorando? Esse menino tá doente. Vamos lá, termine aí, escreva sua palavra aí. Eu quero que você termine o nome, é o que tá faltando. Bora, tô esperando você. Tu tá ficando doido? (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Vamos aqui. Daqui, meu amor, não desça pra cá, bote em cima da linha viu?

Jaime: Eu sou doido, eu, tia. Sou doidinho.

Liduína: Ficou triste? Você vai pra linha aqui. Zero. Bote um 0 aqui.

Jaime: Zero.

Liduína: Agora, bote outro zero aqui, bote um quatro, ó lembra? Aqui. (Observação em sala de aula, 2013).

Então, Liduína disse que quando chegasse à sua casa não iria assistir DVD, nem mesmo faria a próxima atividade em sala que também seria assistir ao DVD. Jaime começou a chorar e Daniel o chamou de “o mais chorão da sala”.

A dualidade de papéis no contexto familiar e educativo (mãe e educadora) deixa-o bastante manhoso. Ele sabe distinguir os papéis quando chama sua mãe de “tia”, assim como as outras crianças, mas também percebe as semelhanças quando associa a sua mãe à sua tia, que retrata a afetividade nas relações educativas que algumas crianças indígenas vivenciam no seu processo de escolarização.

Isso foi notório na EEDIT, pois durante as aulas com as crianças na sala “Ariapú”, os familiares perpassaram o ambiente educativo com frequência, havendo encontros informais entre os parentes e os(as) educadores(as), para conversar sobre aspectos referentes às crianças, como alguma doença ou mesmo dificuldade de estudar em casa, como também para marcar presença neste âmbito sem convite, como se fosse uma extensão do âmbito familiar e comunitário. Havendo uma boa relação entre a família e a escola, facilita o ensino e a aprendizagem das crianças Tremembé, pois a família incentiva as crianças a participarem das atividades no ambiente educativo e ensina as atividades propostas pelos(as) educadores(as) em casa.

Noutro dia, Liduína disse que Paulo gostava das atividades de colagem, principalmente quando são relacionadas a pregar as sementes no papel. Paulo fez a atividade com concentração, não percebendo que Tiago, Jaime e os colegas corriam pela sala. Liduína destacou que a Gilsa, educadora da escola Maria Venância e também sua mãe, deveria tê-lo visto desempenhando a atividade com atenção e interesse. Após a conclusão da tarefa, começou a correr com as crianças. O comentário da educadora recordou a amorosidade no âmbito escolar indígena.

Em outro momento, João Filho fez uma atividade de leitura do alfabeto com as crianças, pedindo que elas se direcionassem ao quadro com as letras escritas e apontou, fazendo com que elas verbalizassem seu conhecimento sobre as palavras. O primeiro foi Jaime, que falou das letras com facilidade. Depois, Daniela, que disse sem dificuldade. Posteriormente, foi a vez de Daniel, que falou das letras com conhecimento, embora apático.

Por último, Rafael, que demonstrou já conhecer as letras. Sentiu dificuldade em algumas e trocou outras, natural para uma criança que ingressou há pouco tempo na escola. Fico curiosa sobre o seu processo educativo, pois para mim ele já teve alguma orientação anterior, proveniente do ambiente familiar. Daniela fez uma observação interessante a respeito disso e amenizou a minha curiosidade: “*Ele aprendeu em casa*” (Observação em sala, 2013).

Demonstrando que algum parente facilitou o processo educativo da criança, antes do seu ingresso na escola, tornou-o mais acessível. Assim, a escola não é substitutiva dos ensinamentos familiares, sendo necessário responsabilizar a família sobre a aquisição de saberes e incentivando a participação dos filhos. No entanto, a escola assume o papel de gerar aprendizados sobre as temáticas que não estão mais sendo discutidas neste âmbito familiar.

Para o povo Tremembé, a família é uma instituição social que gera diversos aprendizados para crianças e adolescentes em meio acolhedor e amoroso sobre a vida, as suas dificuldades, os fenômenos da natureza, a espiritualidade, a medicina tradicional, o respeito pelos mais velhos, os rituais e outros elementos da cultura.

No processo de adaptação de Rafael à escola, Liduína passou uma atividade de desenho de um animal: o sapo. A educadora foi de carteira em carteira distribuindo o material para a pintura. Na vez de Rafael, ele não pegou. Seu padrasto o auxiliou e fez algumas orientações sobre o desenho e a maneira de pintá-lo.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, esse fato nos faz pensar sobre a importância dos laços afetivos e da família na inserção da criança na escola, no ensino sobre as responsabilidades presentes nessa realidade e nas normas sociais estabelecidas no âmbito escolar. Penso que a amorosidade está presente na construção do ambiente educativo para as crianças Tremembé.

Depois o seu padrasto se ausentou das aulas, para que pudesse se acostumar sozinho a superar as dificuldades em sala com a educadora, embora Rafael sentisse falta dele, a quem chamava de pai. Isso ocorreu em diversos momentos, como o descrito:

Rafael: Tô esperando.

Liduína: Tá esperando quem?

Rafael: Meu pai.

Liduína: Cadê teu pai? Ahm? Cadê teu pai?

Rafael: Já foi... Quero meu pai.

Liduína: Teu pai não tá em casa não. Dá sua mão!

Rafael: Não [chorando]. (Observação em sala de aula, 2013).

Um dos destaques deste processo de investigação foi compreender como se estabelece a vinculação afetiva entre educadores(as) e educandos(as) na EEDIT, no enfoque

da família e da comunidade na construção das relações escolares e da aquisição dos conhecimentos que perpassam a cultura. Isso está presente na seguinte verbalização:

Olha, primeiro que o sentido de amor dentro da educação indígena é uma coisa assim tão ampla. Primeiro vem à questão mesmo da afetividade que existe entre todos nós. Eu acho que você já deve ter percebido que assim a gente trata todos os alunos, todos os professores, com igualdade, né. A gente tem os alunos, a gente cuida deles como se tivesse cuidando dos nossos filhos, né. Eu acho que isso é a prova maior que do que a gente, do que nós estamos fazendo é comum, né. E a outra coisa é a questão mesmo da partilha das ideias, porque quando você tem uma ideia, você quer fazer alguma coisa, que você quer levar para o individualismo, então o amor já não entra nessa parte, né. Então, acho que a outra coisa é da partilha, que é uma das coisas fundamentais para que a educação possa ser uma educação diferenciada. (Getúlio, entrevista, 2013).

Nesta perspectiva, há uma associação no tratamento dos(as) educandos(as) e seus filhos, na qual existem emoções e sentimentos semelhantes direcionados a estes sujeitos. Também ocorre a rejeição do individualismo em prol da convivência comunitária e do bem-estar de todos que compõem a aldeia.

Na EEDIT, João Filho desempenha a função de colocar as regras para as crianças indígenas na sala da Liduína, é uma figura que representa a liderança no grupo. Sua presença é justificada no cotidiano da sala de aula para auxiliá-la (como relatado abaixo), pois as crianças têm respeito e/ou medo por essa figura masculina, bem como os(as) educadores(as) dividem as tarefas de maneira eficaz no cotidiano da sala de aula. Percebo que, por um lado, as crianças têm grande admiração e carinho pelo educador, por outro, contraditoriamente, apresentam medo, ou seja, emoções e sentimentos positivos e negativos que compõem a vinculação afetiva entre o educador e as crianças. Assim, a educadora comenta que:

Liduína: O papel do João é a questão do acompanhamento mesmo. A questão de acompanhar não só na minha sala, mas o colégio inteiro no que precisa. E ele também tem um papel muito importante na hora em que os meninos ficam fazendo muito barulho, os meninos obedecem ele. Quando vê que o João já vem ali, digo: “ô, o João”. “ô, lá vem o ti, lá vem o ti”. Sai correndo todo mundo, se senta bem quietinho ali.

Deyseane: E tem uma relação próxima, porque ele também é seu esposo, né. Então também tem essa relação.

Liduína: Tem, e é tão incrível que a gente que a gente esquece que é casal, né. Então assim, a questão do profissional mesmo. É legal, assim, ele ajuda. Tem medo, mas não é o medo em si, é só a questão da obediência. Eles obedecem, eles escutam melhor o João do que eu. (Diálogo entre a pesquisadora e a educadora, entrevista, 2013).

No cotidiano da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé justifica o fato das crianças brincarem na sala e quando uma criança diz que o João Filho vai para a sala, elas se escondem do tio em baixo da mesa da educadora. A chegada do educador pode não ser

verdade, sendo esse um momento de diversão. Isso acontece por que Liduína costuma falar para as crianças, que irá chamar o educador, caso elas não se comportem, ou façam alguma danoção, que gera atitudes apreensivas por parte das crianças, como acontece nas seguintes verbalizações:

Liduína: Peraí, que vou já chamar o João.

Daniela: Chama ele, chama!

(Oficina com massa de modelar, 2013).

Liduína: João chegue até aqui. João venha cá! Lucas, passe pra cá. Ele e o Jaime estão se chutando aqui, de verdade.

Passe pra cá, ei vocês dois! Senta! (Oficina com massa de modelar, 2013).

Noutra situação, no começo da aula, Liduína pediu para Rafael jogar o pirulito no lixo, pois não podia chupá-lo em sala. Ele não atendeu e Liduína afirmou que não ia começar a atividade sem que ele a obedecesse. Liduína ameaçou chamar João Filho. Rafael não atendeu. Liduína saiu da sala. Daniel comentou que Rafael deveria ter colocado o pirulito no lixo, porque João Filho iria brigar. Lucas sugeriu que ficassem quietos durante a ausência da educadora, pois esta foi chamar João Filho, que chegou à sala e conservou com Rafael. Enfim, colocou o pirulito no lixo. João Filho ficou na sala durante um tempo, mas depois saiu para resolver outras questões na escola.

Em relação à desobediência, verificamos que existem crianças que não atendem às solicitações da educadora (figura feminina), mas, na maioria das vezes, respeitam e atendem aos pedidos de João Filho e/ou Getúlio, e/ou o Cacique João Venâncio (figuras masculinas), que provocam um temor entre as crianças.

No que se refere às relações de gênero, no estudo de Fonseca (2011) sobre a experiência de educadores (do sexo masculino) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um escola Pública de Juíz de Fora (MG), observou também que há maior respeito dos educandos em relação aos docentes do sexo masculino em detrimento do feminino, pelas representações sobre o papel masculino em nossa sociedade, que remete ainda ao poder, à decisão, à força e à autoridade.

Falar em relações de gênero é abordar diretamente as relações de poder e do lugar que a mulher e o homem ocupam em nossa sociedade, além de discutir também as representações destes papéis e a constituição destas identidades. Desta maneira, podemos considerar que, de acordo com Tavares (2003, p. 3), estas relações,

[...] são construídas historicamente através de uma hierarquia/antagonismo de gênero, caracterizadas pela dominação masculina e subalternidade das mulheres, ou

seja, por uma assimetria no que se refere a posições e espaços ocupados por homens e mulheres, tanto na esfera pública quanto privada.

Desta forma, quando João Filho não se faz presente na sala Ariapú (porque resolve problemas na coordenação), Liduína pontua que irá chamá-lo caso as crianças continuem a não fazer a tarefa ou façam bagunça. A educadora demonstra para as crianças o seu papel de educadora em referência à disciplina, aos limites e regras presentes na sala de aula a partir da preocupação e do temor das crianças em relação ao educador.

No cotidiano escolar, as crianças percebem isso e em alguns momentos começam a chamar o seu nome, sentindo assim a sua ausência. Fazendo com que todas corram para a coordenação atrás do mesmo e ele volta para a sala de aula para resolver a dificuldade.

Outra estratégia com a ausência de João Filho: Liduína diz que vai chamar Getúlio, outra figura masculina de respeito e de medo para as crianças, que vem em alguns momentos para a sala de aula olhar se as crianças estão realizando as atividades.

Daniela: Ele tá botando o Lucas e o Jaime pra brigar.

Liduína: Pois diga ao Getúlio o que está acontecendo! (Oficina com massa de modelar, 2013).

As crianças gostam de Getúlio, expressando seu carinho e respeito com brincadeiras espontâneas com o educador em alguns momentos no intervalo pela escola. Então, as crianças começaram a brincar com Getúlio, empurrando-o até o portão. Ele começou a brincar com elas, correndo pela escola. Foi um momento bem engraçado e lúdico para as crianças e para os(as) educadores(as). Tento acompanhá-los(as), embora sinta dificuldade nisto. As crianças estão alegres com a presença do educador, que interage bem com as mesmas. Percebo, então, que a força vital da existência humana se reflete na reciprocidade das relações sociais, que em âmbito educativo reverbera na interação entre educador-educando.

O educador indígena tem uma responsabilidade constante, que é estar no meio do povo com suas lideranças, ouvindo, narrando a sua história e buscando o sentido permanente da sua herança cultural com seu grupo, suas famílias, sua comunidade e as etnias como um todo. Daí que seguir vivendo, estudando na própria comunidade, na partilha da vida comum, educador e criança, junto às práticas de agricultura, pesca, artesanato, coleta e outras seja também uma forma de fazer o cotidiano da escola indígena [...] Aí, como diz João Venança, o educador decanta tudo o que é colhido nas lagoas da memória, “o que serve para viver e fazer viver todo mundo”. Pronto. Aqui o fio: educar é escolher do que é lembrado e do que se pode sonhar sobre o lugar, o que pode servir para a vida coletiva. (CEARÁ, 2007, p. 10).

Figura 17 – Presença de Getúlio na sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

A postura masculina de autoridade também acontece com João Venâncio, pois em outra situação na sala de aula, Paulo e Tiago levantavam diversas vezes da cadeira. Sentavam à mesa. Ficavam em pé na cadeira. As crianças estavam ativas. Liduína pediu para que Paulo e Tiago parassem de se danar. Paulo saiu da sala espontaneamente e chamou João Filho para resolver a situação. João Filho foi para a sala. Ele mesmo não conseguiu contornar a situação das crianças e falou em tom de ameaça que iria chamar João Venâncio, avô de algumas crianças da sala, como Jaime, Paulo, Tiago, entre outros. Isso foi notório na seguinte verbalização da educadora Liduína, em que revela o temor das crianças em relação ao Cacique: “Fica sentado, senão chamo o vô Venâncio. Ele pega pesado com vocês”. (Observação em sala de aula, 2013).

João Venâncio também apresenta dois papéis de importância no ambiente educativo e familiar: Cacique e avô. A autoridade e a sabedoria do Cacique representam o respeito à etnia Tremembé de Almofala, pelo saber intergeracional do avô que reflete na sabedoria do Cacique.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, isso me faz pensar novamente sobre a afetividade no ambiente educativo, que advém do âmbito familiar. É na diversidade de papéis que as crianças constroem nesses ambientes do dia a dia, a partir da convivência com os familiares e com a comunidade. Os saberes da família e da comunidade estão integrados, sendo bastante enriquecedor para as crianças perceberem como essas

relações perpassam os ambientes, dando assim uma nova significação para a sua aprendizagem e sua dinâmica familiar e comunitária.

Freire e Shor (1986) ressaltam que as relações afetivas na interação entre educadores(as) e educandos(as) são essenciais para a existência do diálogo como aspecto gerador da transformação da realidade, ao demonstrar a tensão entre liberdade e autoridade.

É fundamental a análise sobre as construções históricas e sociais que constituem o ser homem ou o ser mulher Tremembé, como, por exemplo, no ambiente educativo a figura masculina reflete a autoridade, a disciplina, as regras sociais, a colocação dos limites e em alguns casos, a presença da punição e do castigo de maneira repressiva. Essas relações de gênero são internalizadas a partir do processo educacional das crianças, que já começam a aprender sobre as relações de poder do ser homem e do ser mulher em sua cultura.

Outro aspecto na EEDIT é a vinculação afetiva entre educador e educando. Percebemos que, em alguns momentos, as crianças Tremembé realizavam as atividades propostas pela Liduína e pelo João Filho, mas após a sua efetuação gostariam de receber elogios, como em outros modelos educativos há esta necessidade.

Isso acontece quando as crianças escolhem os carrinhos para brincar e passeiam pela sala, com eles encostados na parede e andando em diferentes velocidades. Daniela pegou Maria nas costas e a carregou pela sala, livrando-se dos obstáculos. Paulo apanhou um saco com tampinhas e as espalhou. As crianças vibravam com isso, pois começaram a construir castelos. Montavam e desmontavam os castelos seguindo várias lógicas e diversos modelos. Não estabelecendo um padrão fixo e determinado para a efetuação da brincadeira. Algumas crianças, após finalizarem as montagens, pediam para que Liduína visse suas produções, para que as avaliasse e até pudessem receber elogios.

Em outra tarefa, João Filho fez algumas perguntas sobre o animal que as crianças menores estavam pintando, como era o seu olho, a sua boca, o que ele fazia, qual era a sua cor. Assim, observei que não era apenas a realização de um desenho, mas contextualizávamos com a caracterização do animal, para que as crianças pudessem identificá-lo e conhecê-lo melhor. Percebi que as crianças falavam animadas sobre o sapo, um momento educativo que facilitou o processo de curiosidade. As crianças pediram atenção do João Filho, todas de uma vez, quando ele brincou com a Maria: “O nome de Tio é doce, né?”, e a menina sorriu. Isso demonstrou percepção sobre o seu papel de educador na sala de aula e os laços afetivos já estabelecidos nesse meio. Isso retratou a associação do educador como “Tio”, que se refere às relações sociais no âmbito educativo como algo mais íntimo e próximo. Na entrevista realizada nesta investigação, dialogamos com João Filho sobre esta questão:

Deyseane: Eu lembro – quando eu estava na sala de aula - que você falou um caso que marcou bastante: “O nome do tio é doce, né?”. Muitas crianças começaram a chamar o seu nome e você disse: “O nome do tio é doce!!!”.

João Filho: É. Porque as crianças gosta muito do tio. Acho que gosta mais do tio do que da própria mãe, porque ele só quer a mãe naquela hora de pedir alguma coisa. Na sala de aula não, toda hora ele quer que o tio dê atenção pra ele. E é dividido. Se for 10 aluno é dividido. É pouco professor pra 10 aluno, todos chama de tio na mesma hora. Uma coisa bem cheia. Se fosse encher um vaso só de ti, só da palavra ti, era bem cheia. (João Filho, observação em sala de aula, 2013).

Na EEDIT, João Filho coloca o educador indígena em uma posição privilegiada para o povo Tremembé em relação ao papel família na atualidade na sala de aula. Essa interação entre João Filho e as crianças é percebida nas diversas atividades desenvolvidas pelo educador, sendo presentes diversas demonstrações de carinho e de respeito pelo docente. Demonstradas, em reciprocidade, também as emoções e os sentimentos do próprio educador em relação à identificação com a sua atividade profissional.

Por isso, optamos pelo uso do termo educador ao invés do professor em nosso estudo, pois como afirma Freire (1997/2013a, p. 16),

[...] ao professor cabe a profissão vista como uma atividade atrelada e limitada pela busca funcional da administração, na qual que importa é a atividade exercida em favor do bom andamento do sistema e da eficiência dos resultados. O educador, ao contrário, é definido pela vocação ‘como aquela que nasce de um grande amor, de uma grande esperança’.

Desta maneira, segundo Fonteles Filho (2003, p. 139), “a proximidade física e afetiva parece criar relações estreitas entre professores e alunos, escola e casa, adultos e crianças, cotidiano doméstico e cotidiano escolar.” Então o educador indígena, em parceria com as crianças, deve:

[...] tratar sempre a criança com bastante merecimento, amor, carinho. É muito importante: o professor consegue o amor do aluno, o carinho do aluno, a amizade, sendo amigo do aluno. Aí ele terá também um grande amigo, e a criança passa a ver o professor de uma forma diferente. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 180).

Nesta perspectiva, observamos então a doçura que é ter o papel de educador, ao se configurarem sentimentos e emoções positivas (alegria, amor, respeito, carinho...) vivenciados mutuamente pelos principais agentes educativos: docentes e discentes.

Ao se tratar das peculiaridades praxiológicas acerca da afetividade, destacam-se alguns aspectos importantes, como possíveis concepções de afetividade que pode ser representada: como um sentimento, tais como o amor, carinho e afeição; uma atitude, como por exemplo, a disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro; um estado de se relacionar consigo, com @ outr@ e com o Universo; uma

ação portadora de sentimentos, de emoções, de desejos, de cuidados, de amar etc. (FIGUEIREDO, 2011, p.16)

Freire (2010, p. 46), sobre a vinculação afetiva entre educador e educando, reafirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa”.

Neste sentido, percebemos uma ampliação do ato de ensinar em uma proposta segundo Serrano (2002, p. 11), “ensinando aos seus alunos não só os conteúdos, mas os ensinando a serem humanos, amigos e solidários [...]”.

A Afetividade representa uma dimensão essencial para os aprendentes em formação, pois é nela que se encontra a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação. Na afetividade construímos confiança e respeito. Também a autoestima é ampliada na práxis que proporciona o reconhecimento da capacidade de contribuir com a transformação da realidade. (FIGUEIREDO, 2011, p. 25).

Em outro momento na sala de aula, na brincadeira livre, Nara montou um castelo de tampinhas com certa dificuldade e Amanda pediu para que me solicitasse ajuda. Ela não quis. Disse que queria a educadora, pegando-a pelo braço, com voz doce: “quero você!” Demonstrou a vinculação afetiva estabelecida anteriormente no processo de aprendizagem, já que Amanda substitui Liduína quando está em alguma atividade do MITS. A atitude me fez sorrir no momento, pois foi bem carinhosa e cuidadosa em relação à educadora.

Maturana e Verden-Zöllner (1993/2004) afirmam que as relações sociais humanizam o ser humano, pois se atrelam a elementos esquecidos do humano: o amor. Para Maturana (1998/2009), a educação é um processo que se constitui durante a vida, que acontece na convivência afetiva com os outros, em um espaço de respeito, aceitação e consideração do ser humano como legítimo outro.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, há também um entrelaçamento entre a valorização do educador e dos aspectos culturais do povo Tremembé, como podemos observar em:

Assim, a gente valoriza, nós educadores principalmente, é aplicando na sala de aula a cultura. Nós temos a disciplina que é a de arte, que pinta bastante. Na geografia também a gente tenta mostrar os pontos vivos que a gente tem no meio ambiente. A gente tenta trabalhar mais o que é o natural mesmo. A gente preserva a cultura nesse ponto, de não deixar escapar nenhum pontinho importante dentro da sala de aula pra com eles. Nós pesquisamos os livros, mas nós também trabalhamos muito com, por exemplo, com idoso, com liderança, com história, como era antigamente, como é que tá hoje, com as diferenças, as mudanças que tem. Então a gente tenta trabalhar nesse ponto. Eu creio que assim a gente valoriza mais a cultura. (Aurineide, entrevista, 2013).

Neste sentido, a formação do educador Tremembé não pode existir sem sua inserção na comunidade e relação com a família, assim, o aldeamento e a educação fortalecem-se, traçando caminhos compartilhados sobre a realidade indígena. Apresenta, atualmente, uma função importante para a comunidade, a família e as crianças.

Desta maneira, sobre o sentimento de comunidade presente no ambiente educativo, Gondim (2010, p. 53) fala que “[...] a memória compartilhada pelos indivíduos gera um sentimento de pertença que vai definindo as fronteiras do grupo, gerando, por conseguinte, [...] define como ‘comunidade afetiva’ configurando a adesão não pela coerção, mas pela afetividade [...]”.

Após essa atividade, João Filho pegou um saco repleto de tampinhas de garrafa de variadas cores, espalhou pelo chão e perguntou a cor de cada uma para as crianças. As maiores, ao terminarem a tarefa, tiveram interesse em brincar com as tampinhas também. Jaime perguntou: “*Tio, eu posso brincar?*” O educador respondeu: “*pergunte para a mainha se você terminou...*”. Jaime correu até a sua mãe e questionou: “*Tia eu posso brincar?*” Nesse diálogo, percebemos os laços afetivos e a troca de papéis presentes no ambiente familiar e escolar.

Na brincadeira, João Filho focou a sua atenção inicialmente em Jaime, perguntando ao mesmo quais eram as cores. Depois, questionou Tiago e outras crianças. Algumas acertaram e outras ainda não conheciam a sua escala, apenas “chutando” o seu nome, sem ter ainda um aprendizado específico sobre as cores.

Neste momento, as crianças maiores já haviam terminado a atividade inicial e estavam no chão com o João Filho. Ele pegou uma caixa de papelão e começou a cortá-la, com as crianças por perto, curiosamente observando. Ele montou o material didático durante as aulas, que será utilizado no dia. Neide, outra educadora da escola Maria Venância, chama João Filho para participar de sua aula, porque lecionava uma matéria sobre o mar e suas características. Ele tinha muita experiência por ser pescador.

Interrompeu a construção do material didático e foi participar da aula. Jaime pediu para ir com ele, mas não aceitou. As crianças maiores ficaram dispersas, à porta da escola, esperando o educador. Liduína brincou com as crianças falando que atrações esperavam lá fora. E disse que já sabia, qual era a atração: João Filho.

Em outro momento, Jaime e a Daniela pediram para brincar com os blocos. Liduína disse que iriam fazer primeiramente a atividade de sala. Jaime falou que queria brincar. Ela não permitiu e afirmou que se ele não fizesse, ela iria levar para casa e brincar. Ele comentou que ela não poderia brincar, porque era grande. Ela disse que era grande, mas

tinha um coração de criança. Ele afirmou que ela não poderia por ser educadora. Importante esse momento de argumentação da criança em relação às proposições da educadora.

Desta maneira, reforçamos que João Filho e Liduína, assim como os demais docentes seguiam os ensinamentos do Pajé: “*O educador deve ser aventureiro*” (Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS).

Na EEDIT, o educador indígena possui um papel atualmente de reconhecimento em relação à comunidade Tremembé, fazendo com que os educandos possam ter mais interesse e curiosidade na apreensão dos conhecimentos em um ambiente educativo favorecido por sentimentos e emoções positivas. O educador deve querer bem aos educandos e também à sua profissão, ter o compromisso de ser coautor de conhecimentos compartilhados com os educandos. Assim, o educador deve entender que, segundo Freire (1997/2013a, p. 28),

[...] é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amar sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar dizer, cientificamente e não ‘blá-blá-blantemente’, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo interior. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, como os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Então, mestre é aquele corajoso e que age na realidade a partir de suas reflexões. Propõe o enfrentamento das problemáticas sociais, desbravando criticamente a realidade. Entende o pensamento dos estudantes, a sua forma de aprender e encarar o contexto social que habita.

Para Freire e Guimarães (1995/2011c), o educador deve ser um agente político, ou seja, um militante democrático de sua causa, dialogando com educandos sobre a sua opção e respeitando os posicionamentos dos demais. É um ser que, em sua profissão, ensina e aprende com os outros sujeitos em um processo dialógico.

Neste sentido, à medida que se é educador(a) indígena, descobrem-se novas formas de sê-lo, pois somos o que fazemos em nosso cotidiano e as possibilidades de repensar sobre esta atuação. Isto requer um processo de profissionalização, baseando-se na formação dos(as) educadores(as), condições dignas de trabalho e valorização dos órgãos estatais. Além do reconhecimento de que é ser humano inserido em um contexto social com saberes ancestrais.

As relações afetivas destacam-se como fundamento principal do processo de formação indígena infantil, já que a escola assemelha-se a sua segunda moradia na comunidade, em que permite a aquisição de saberes e a conversa sensível com a natureza e com os encantados.

Dimensão afetiva e relacional – esta prioriza o estabelecimento da relação entre a Educação e a afetividade, amor, cuidado, ética etc., bem como a integração entre estes aspectos e potencialização de outros, tais como: a integração das diferentes qualidades; a inclusão das dimensões onírica, imagética, criativa, intuitiva; a desordem que traz a ordem; a unidade na diversidade; a formação na desintegração. (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

Desta maneira, percebemos a vinculação afetiva descolonizante entre educadores(as) e educandos(as) a partir da convivência na Educação Infantil da Escola Maria Venância, que fortalece a cultura indígena, os saberes populares, o respeito aos mais velhos e a dinâmica familiar.

Nestas relações, a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé fortalece a autonomia dos indígenas em um processo de resistência em prol dos seus direitos. Neste estudo, a concepção de autonomia é presente nas relações intersubjetivas, representando a organização e a luta política, ou seja, ações de mobilização em prol da causa Tremembé sem necessidade de autorização dos agentes externos e do Governo, embora busque dialogar com os mesmos. Além disto, percebemos que:

[...] a escola produz a “recuperação”, a reelaboração dos saberes tradicionais; a sistematização dos saberes atuais; visibilidade do povo Tremembé; o fortalecer e a emergência de novas lideranças e mudanças nas práticas culturais relativas à linguagem (“português correto”), saúde etc. [...] – Karla. (FONTELES FILHO, 2003, p. 134).

Sabemos que há grandes dificuldades¹³ (investimento financeiro na escola, por exemplo) que devem ser problematizadas e repensadas sobre este modelo educativo, para que ele realmente contemple as necessidades e as demandas do povo. Mas a sua existência atual já permite a problematização de uma escola real (que os povos indígenas vivenciam na realidade com suas possibilidades) para a escola ideal (que os povos indígenas realmente almejam, superando limitações e conflitos).

Pressupomos que é preciso repensar a escola, a educação, a relação educador@s-educand@s, o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que estes procedimentos didático-pedagógicos se encontram defasados e, mais sério ainda, são colonializantes, subalternizantes, opressores, necrófilos, coisificantes. (FIGUEIREDO, 2009b, p. 1).

No próximo tópico, abordamos a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, com um enfoque nos desafios vivenciados pelos(as) educadores(as) e educandos(as) e a possibilidade de superação das dificuldades.

¹³Os desafios e as tensões da EDDIT vão ser discutidos no tópico 4.5, com mais profundidade.

4.5 “Eu sou professora, não sou a mãe dele não”: desafios e possibilidades da práxis da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

A escola reforça a luta e a luta reforça a escola. (Frase da camisa dos(as) educadores(as) indígenas Tremembé)

A Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT) apresenta algumas dificuldades, alguns conflitos e algumas tensões na sua realização, que fazem referência as especificidades do povo em relação às influências do meio externo. As práticas educativas foram incorporadas por este povo recentemente e podem ser futuramente uma tradição.

Uma das primeiras problemáticas é relacionada aos educadores(as) indígenas não serem concursados(as), pois estes são temporários(as), não havendo a criação de cargos para educadores(as) efetivos(as), que legitimam a sua profissão para a sociedade e trazem um respaldo governamental dos mesmos. Isso é percebido no discurso:

Pra nossa sociedade, os nossos professores, que nós temos hoje no quadro da escola, foram muito xingados. Porque eles eram professores da comunidade e, pra sociedade, só era professor aquele que tivesse concurso público, aquele que não tinha não era professor. Até o nosso tempo, não tinha, mas hoje calaram a boca de todo mundo. Porque fizeram colação de grau na Universidade Federal. Aí todo mundo calou a boca, tinha professor que capinava em lavoura, mas com isso agora deram um tranco na língua deles. É por aí que as coisas funcionam. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Na verbalização do Cacique, percebemos a desvalorização dos(as) educadores(as) Tremembé pela ausência de concurso público específico para docentes indígenas, na sociedade, que necessitam denunciar esta situação complicada e lutar pela existência deste concurso.

Outro aspecto preocupante é o atraso dos salários desses(as) educadores(as) indígenas temporários no começo dos contratos. É necessária a formalização do processo para que tenha reconhecimento pelos povos não indígenas, mantendo as especificidades do modo de aprender e de ensinar dos povos indígenas. Desta maneira,

No Estado do Ceará, os professores indígenas são contratados temporariamente pela Secretaria da Educação (SEDUC), não havendo concurso público específico para provimento efetivo desses cargos. Em março de 2007, os professores indígenas reivindicaram junto à SEDUC que ampliasse o período dos contratos, passando de seis meses para um ano, a fim de evitar os comuns prejuízos aos direitos de férias e 13º salário. A reivindicação foi atendida, contudo, não existe posicionamento da Secretaria quanto à contratação de professores para o ano de 2008, já que há resistência do Governo do Estado em renovar os contratos temporários por mais de cinco anos. Outra reivindicação, que permanece sem solução por parte do Governo do Estado do Ceará, é a criação da carreira de professor indígena, cujos cargos devem ser preenchidos mediante concurso público específico e diferenciado. (CEARÁ, 2007a, p. 1).

Na atualidade, percebemos que uma das reivindicações do povo indígena é a existência de concurso público específico e diferenciado para o cargo de educador indígena. Assim, as mudanças que a Secretária de Educação (SEDUC) regulamentou sobre a estruturação e a composição das escolas indígenas no Ceará, segundo o diálogo:

Getúlio: A ideia é que até o mês de outubro [de 2013] fique na escola um novo modelo, um novo jeito que a SEDUC tá querendo fazer é toda escola terá direito, independente de ter número. Agora, aquelas que têm um número maior, aí tem direito a um secretário, a um coordenador e até, também, um assessor administrativo, se a escola quiser. As escolas que não têm direito a um coordenador, como é o caso daqui, ao invés do coordenador administrativo, substituir por outro coordenador. Porque precisa... [?]

Aurineide: Juntamente com a SEDUC, com a UFC, vão ofertar um curso apenas para Gestão. Aí, como vai acontecer? Cada comunidade que tiver [?], cada escola, a comunidade tem plena autonomia de ditar quais são as pessoas que vão fazer esse curso. As pessoas que fizerem ou, também, os professores que querem, que tem interesse. Aqueles que têm ensino superior. Getúlio: Pra quê? Depois que fizerem o curso, automaticamente o professor fica num banco de dados com as outras pessoas pra, de preferência, ser diretor ou gestor dessa escola. Aí a comunidade tem autonomia de novo [?], pra ser o diretor da escola [?]. Só que por enquanto, fica como tá. Todas as escolas mantêm-se do mesmo jeitinho que tá, não se muda nada.

Liduína: Alguma coisa, assim, de concurso?

Getúlio: Só por cima. E fizemos uma reunião com Jeová pra ele, enquanto coordenador, puxar a reunião.

Aurineide: Pra ressuscitar [risos]. Jeová é o titular.

Liduína: Parece que ele tá recuperado.

Aurineide: Espero que não apareça outra coisa pra abalar.

Getúlio: Com relação aos secretários, na terça-feira feira foi programado, não sei se na terça, mas ficou programada uma reunião com o Conselho de Educação. Por lei, só pode estar atuando como secretário [?]. Tem que se negociar, porque muita gente tá trabalhando como secretário, não tem o curso e, além do mais, não tem como fazer. É muito difícil fazer. Como nós vamos mandar uma pessoa daqui, com bolsa, que são as que mais se interessam por secretariado né? [?] Aí a pessoa que vai terça é o Junior, vice-presidente [?]. [Crianças brincando, falas distantes] (Diálogo entre os(as) educadores(as), observação no recreio, 2013)¹⁴

Desta maneira, segundo Fonteles Filho (2003), ainda é necessário construir novas escolas, regularizar e valorizar a carreira de Magistério Indígena e criar novas soluções administrativas diferenciadas para as escolas indígenas.

Além disto, segundo Freire (2009), é preciso a formação efetiva e contextualizada dos(as) educadores(as), bem como dos(as) funcionários(as) que trabalham no meio escolar. É fundamental a participação da família e da comunidade no processo de escolarização das crianças e dos(as) jovens.

Outra questão é a falta de recursos nas escolas indígenas, como merenda escolar, materiais didáticos, brinquedos, bem como funcionários e educadores(as).

¹⁴Nesta transcrição, há partes na fala que não puderam ser transcritas por que ficaram inaudíveis e foram sinalizadas com as interrogações e os colchetes ([]).

Segundo a OPRINCE (Organização dos Professores Indígenas do Ceará) cerca de 90% das escolas diferenciadas necessitam de contratação de pessoal de apoio como, por exemplo, vigias, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Para suprir essa necessidade, em alguns casos, os próprios professores colaboram e/ou também outros voluntários se dispõem a fazer os serviços. (CEARÁ, 2007a, p. 1).

Na atualidade, observamos a necessidade de contratação de mais funcionários para suprir as necessidades estruturais, como, por exemplo, realizar a limpeza e fazer a merenda da escola. Em alguns momentos, notei que a escola estava suja e com mau cheiro no banheiro, isso também foi colocado por alguns docentes e discentes.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, muitas crianças vivenciam alguns impedimentos financeiros e vão para a escola sem se alimentar. No entanto, é um direito das crianças e dos adolescentes terem uma alimentação de qualidade no recreio.

Liduína: Tu tá com fome?

Que conversa é essa, não merendou não?

Tiago: Não.

Liduína: Não merendou por quê? (Observação em sala de aula, 2013).

Isso gera questionamentos dos discentes sobre a presença da merenda e dos docentes como uma estratégia referente ao estudo, como é descrito no trecho abaixo:

Daniel: Tem merenda hoje?

João Filho: Tem merenda, sim senhor.

Liduína: Quem estudar, vai comer. (Observação em sala de aula, 2013).

Em diversos momentos da EEDIT, não havia merenda escolar na Escola Maria Venância, por isso, a aula terminava mais cedo. Foi, então, uma escolha dos(as) educadores(as) indígenas manterem o calendário acadêmico e começarem as aulas na época planejada anteriormente para o início do período letivo.

O dinheiro repassado, da Secretária da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) às Escolas Indígenas dos Tremembé, não tem chegado ao seu destino. No caso de Almofala, em Itarema, a Escola Diferenciada Indígena Tremembé de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância não recebe a verba desde o início do ano letivo até o mês de Abril. A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) informou que o fornecimento foi normalizado. Mas, segundo o coordenador da Escola, Getúlio Tremembé, os estudantes são liberados com antecedência, pois moram distantes e vão a pé para casa. (CEARÁ, 2007a, p. 1).

Na atualidade, percebemos dificuldade no repasse do dinheiro para a manutenção e investimento nas escolas indígenas no Ceará. Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em outro dia de observação e intervenção, na hora do recreio, os(as)

educadores(as) fazem um círculo próximo ao Cacique João Venâncio e conversam sobre a merenda no horário do lanche, ou seja, problematizam sobre as verbas e repasse da merenda escolar no seu horário, envolvendo, assim, a vivência pelos(as) educadores(as) a partir da percepção das crianças na realidade. Questionamos, então, o investimento aos órgãos governamentais em relação à escola indígena.

A escola passa por dificuldades referentes ao repasse de alimentos suficientes para a realização de uma merenda escolar de qualidade para crianças e jovens Tremembé. Caso o problema continue, uma das soluções colocadas pelos(as) educadores(as) é manter a decisão da aula terminar mais cedo. Caso seja repassado, notar se é adequado para as crianças Tremembé, pois como mencionado sabiamente pelo Cacique, a alimentação das crianças de Fortaleza é diferente das Tremembé, pois aquelas “tomam um pingo de café e duas bolachas e estão com o bucho cheio”; no entanto, estas “precisam mais comida para ter mais sustância, precisa de comida mais forte, como grolado¹⁵, peixe, rapadura, feijão... Tem menino que come de manhã um peixe com os pais. É isso que dá sustância”.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, verificou-se que as crianças comem bastante e sentem outras necessidades alimentícias. Foi engrandecedora essa observação no recreio, pois demonstrou que, a partir do contexto, há mudanças estruturais na organização da escola, não só na vertente didática, mas nutricional, que também faz referência à cultura e à etnia Tremembé.

Na atualidade, observamos que as crianças também se alimentam com refrigerantes, salgadinhos e doces que são originários dos povos não indígenas e estão presentes na sua alimentação, no dia a dia da escola e da família.

Nesta perspectiva, o horário do intervalo é utilizado como estratégia punitiva dos(as) educadores(as) para que as crianças possam concluir logo as atividades, ou caso as crianças não terminem a atividade proposta, ficam sem o momento para brincar ou o horário do recreio. Esta lógica visa à padronização e normalização de comportamentos em detrimento da valorização das diferenças e das especificidades de cada sujeito no ambiente educativo.

Desta maneira, percebemos em diversos momentos da prática docente o castigo como estratégia de controle, punição e disciplinamento dos(as) estudantes para que possa cumprir o que os(as) docentes propõe. Nesta realidade educativa, a educadora utiliza o castigo com as crianças para terem obediência e fazer com que cumpram as tarefas em sala de aula,

¹⁵É uma comida feita com mandioca, é um tipo de tapioca.

que se assemelha do posicionamento de alguns educadores não indígenas no ensino convencional com o objetivo de modificar o seu comportamento em relação ao estudo. Desta maneira, podemos refletir que:

Os adultos exercem poder sobre as crianças usando recompensas e castigos, e é isso que as mantém obedientes e dependentes dos outros para saber o que fazer. Quando as educamos para serem controladas por recompensa e castigo, produzimos adultos como aqueles da indústria tabagista que obedeciam às ordens de seus superiores e escondiam as evidências sobre os efeitos nocivos do cigarro. Por muitos anos, esses empregados fizeram o que sabiam ser moralmente errado porque tinham medo de ser punidos. (KAMII; KATO, 2005, p. 18).

Demonstrando assim temor e medo na relação entre a educadora e os(as) educandos(as), que faz com que as crianças percebam o espaço educativo como um ambiente ruim, ou recusem-se a ir à escola, ou fiquem desmotivadas para realizar as tarefas. Tudo isto denota que a colonialidade ganha terreno fértil em espaços, como este da escola, da sala de aula. Ainda que se percebam atitudes descolonizantes inerentes ao modo de ser indígena Tremembé, nestes outros recantos da vida em que tradições eurocêntricas predominam em larga escala, verifica-se que há uma maior dificuldade de se manter saberes ancestrais em ação. Ou ainda, de se buscar modelos pedagógicos alternativos que possam dar conta de uma maior similaridade com os padrões intrínsecos nas tradições Tremembé do passado.

Freire (2009) propõe uma estratégia dialógica na substituição do castigo na comunidade, na família e na escola, que inclua as demandas e os interesses das crianças, o conteúdo a ser estudado e o papel ativo e criativo do(a) educador(a). É importante assim entender os motivos da criança não está realizando determinada tarefa, que pode ser por cansaço, desinteresse ou mesmo por não está conseguindo acompanhar o processo educativo da mesma forma que os(as) outros(as) colegas, tentando assim desnaturalizar a lógica disciplinar e pedagógica do castigo pelo diálogo com os(as) estudantes.

As estratégias punitivas são observadas, por exemplo, quando Rafael fez uma atividade de escrita relacionada à letra, em que ele teve de cobrir a letra em vários formatos e depois repeti-la. Desenhou a letra feia e torta, às vezes, até de cabeça para baixo.

Liduína: Ei, Rafael, se você continuar desse jeito, o meu filho não vai ter brincadeira nenhuma! Não é aqui não, pinte bem direitinho. Olha aí. Termina de pintar.

Rafael: Tia. Ô tia!

Liduína: Tá mais ou menos. Dá pra ficar melhor, não dá?

Rafael: Tia. Ô tia!

Liduína: Terminou? Ai aiaiaiai... Ei, eu não vou liberar vocês tão cedo!
(Observação em sala de aula, 2013).

Rafael cobriu as letras K, faltou só escrevê-las. Liduína pediu para que Rafael a escrevesse também. Ele tentou fazer, mas não conseguiu e teve que apagar de novo a pedidos de Liduína, irritado por não ter conseguido fazer da maneira correta. Não conseguiu fazer a atividade por questões cognitivas e por falta de concentração e de interesse. Isso é perceptível, porque as crianças fazem brincadeiras que chamam atenção de Rafael. Ele começou a chorar por não querer fazer mais a tarefa, dizendo que queria ir para casa, brincar e ficar com o seu pai e com a sua mãe. Repetiu isso bastante. Liduína ficou sem paciência. Pediu para ele parar de chorar, mas não o fez.

As crianças brincaram com ele, pois estava chorando. Liduína pediu para que as crianças chamassem João Venâncio. Elas falaram com o Cacique que estava no refeitório com outra turma e trouxeram um recado para Rafael, para ele fazer o dever. João Filho foi fazer uma atividade de campo com a outra parte da turma do ensino médio, referente à pesca.

Começou a chover fortemente. Rafael pediu para ir a sua casa novamente. Liduína disse que ele deveria ir, mas desta vez não quis. Ela o pegou pelo braço e o levou até a porta de maneira firme para que fosse para casa. Ele não foi.

Liduína já conversou com o pai (padrasto) de Rafael, pois ele disse que é uma criança com “muitas vontades” e mimada, que faz escândalos para não estudar em casa, escrevendo com tanta força que rasga a folha da atividade. Estes comportamentos podem reforçar ou estarem associados à sua postura em sala de aula: a agressividade e o desinteresse.

Durante este momento de discussão entre Rafael e Liduína, Getúlio chamou as crianças para merendarem. Liduína ficou durante o recreio com Rafael. Foi uma estratégia punitiva para a criança: o castigo. Desta forma, ele estava proibido de sair da sala e brincar como outras crianças no horário do recreio, pois ele desempenhou a sua atividade com dificuldade e desinteresse.

Depois disso, conseguiu fazer a letra K perfeitamente, mas não a repetiu. Uma funcionária da cozinha levou a merenda para Rafael, para Liduína e para mim. Foi um momento de pausa da atividade, para que pudéssemos lanchar e conversar.

Davi, um aluno do ensino médio, entrou na sala e conversou com Liduína. Ela relatou a sua dificuldade com o Rafael. Tiago entrou na sala e perguntou se Rafael está de castigo. Liduína afirmou que sim e contou novamente o que aconteceu. Rafael entrou na conversa e disse: “botei boneco hoje”. Todos se surpreendem com o comentário da criança e o reconhecimento do que ele fez na aula de hoje. Ele já não comentava com raiva e agressividade, mas com risadas e com diversão.

Depois do lanche, Rafael continuou a fazer a atividade, agora com mais concentração e interesse. Terminou a letra K. Teria mais uma letra para fazer, mas Liduína avaliou e disse que ele podia brincar, já que a aula ia terminar.

Em outro dia, Liduína teve dificuldade em lidar com Daniel na realização das atividades em sala da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé. Mostrou para João Filho a tarefa feita por Daniel, pedindo para apagar e refazer. João Filho chamou as crianças para o lanche. Daniel e Lucas não finalizaram a tarefa. Liduína disse que eles teriam que terminar antes de ir para o recreio.

João Filho: Ei, bora merendar, bora! Só quem terminou. Quem falta terminar?

Liduína: Falta pintar. Bora, Daniel, termina!

João Filho: Quem terminou?

Liduína: Termina e você vai. Olha o outro, bora terminar esse aqui. (Observação em sala de aula)

Liduína: Daniel, eu vou te colocar de castigo. Adivinha como: escrever, escrever e escrever. Presta atenção. Esse J aqui, bem aqui, você pode botar esse. Tá ao contrário, bebê. Olha... Muito bem. Agora bote um U. Esse aqui é U? Não existe A aqui?

Olha, o Daniel ontem não foi merendar enquanto não terminou. Não foi, Daniel? Tu foi merendar até terminar a tarefa? Só foi quando terminou a tarefa. Então, é do mesmo jeito [...].

Liduína: Todo mundo já conhece. Daniel, se você não colaborar comigo não vai ter nada de lanche.

Daniela: Psiu! Ei! A tia tá falando! (Observação em sala de aula, 2013).

Por causa do castigo, Daniel chorou. Lucas terminou a sua tarefa e saiu. Daniel ainda faltava escrever os números, mas após ter feito isso, foi para o recreio brincar e lanche. Ao terminar o intervalo, as crianças estavam suadas e cansadas. Pediram para beber água e a educadora foi buscar na cantina. Os meninos tiraram a camisa, mas a educadora disse que não podiam em sala de aula. Rafael tirou a camisa e a educadora solicitou que ele se vestisse. Marcos Paulo pediu para eu ajudar a tirar sua blusa, mas eu disse que não podia, que a educadora não deixava, que era regra da escola. A educadora sugeriu que as crianças se abanassem para melhorar do calor.

Durante o dia a dia na sala de aula das crianças indígenas, percebo a repetição nas propostas educativas ofertadas pelos(as) educadores(as) para as crianças realizarem, deixando a aula cansativa e desestimulante. Em um dos momentos, Daniel parecia desestimulado na atividade, como se fosse uma tarefa já realizada várias vezes e não demonstrou interesse. Quando a professora propôs a tarefa, ele imediatamente comentou: “de novo?!”, com voz triste e cansada.

No início da aula da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, a rotina estabelecida foi que os(as) educadores(as) entregassem folhas para as crianças pintarem ou escreverem algo relacionado ao alfabeto, às vogais, à data e ao seu nome.

Neste sentido, surgem questionamentos, já que é um povo que enfoca na oralidade e, contraditoriamente, o seu ensino e a sua aprendizagem é perpassada principalmente pelo incentivo à escrita e à leitura, havendo separação com a forma de encarar a realidade dos povos indígenas. É como se mesclassem características de sua tradição com valores colonializante que se instauram a revelia de sua busca por manter seus valores e princípios habitualmente geradores de autonomia e interdependência. Acredito que no processo de escolarização das crianças Tremembé faz-se necessário articular oralidade, leitura e escrita.

Na Educação Infantil, para Ferreiro (1985/2000), é fundamental compreender a forma como se introduz a criança na cultura escrita. Desta maneira, “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.” (FERREIRO, 1985/2000, p. 31).

Ainda, para Ferreiro (1986/1996), a leitura e a escrita ocorrem de maneira concomitante a partir do meio social, que reflete a representação ativa de algo por parte da criança e da atuação do(a) educador(a) no seu processo de ensino e aprendizagem. É essencial contextualizar a criança sobre a importância da leitura e da escrita como estratégia de aquisição de conhecimentos, recordação de elementos e compartilhar informações.

Para o povo Tremembé, Borges (2006) comenta que a oralidade é o fundamento para a manutenção da história e das tradições deste povo, em articulação também com elementos novos: a escrita e a leitura.

Esta recriação parece ser imanente a estas produções chamadas de cultura oral, onde a ausência de tecnologias de registros definitivos parecem ter possibilitado e induzido a reelaboração da obra a cada execução, a cada apropriação pessoal. O oral e anônimo, assim, parecem compostos da flexibilidade necessária à apropriação singular do que é oferecido dentro do repertório cultural, do universal, do padrão, que é dobrado, marcado, imprimido, acrescentado ou distorcido, de qualquer forma, recriado. (FONTELES FILHO, 2003, p. 404).

Freire e Guimarães (2011a) supõem que é essencial no processo educativo atrelar o som da palavra (verbalizar) com a visão da mesma (leitura mais silenciosa). Este ponto vislumbra a expressividade oral da criança, a sua comunicação verbal como elemento marcante de sua cultura.

Nesse dia, Liduína não estava presente, pois teria uma reunião sobre o projeto político pedagógico do Magistério Indígena Superior Tremembé (MITS) com o grupo de

educadores(as) indígenas Tremembé na escola da Varjota. Ela já havia me avisado sobre sua ausência e falado que quem a substituiria seria a Amanda. Avisou sobre minha ida à escola para a educadora e para João Filho.

Amanda distribuiu a tarefa de matemática para as crianças maiores, exigindo que também pintassem os objetos e os números. Jaime estava cansado e disse: “não vou pintar!” Ele fez a tarefa, mas não pintou. A educadora comentou com o pai dele sobre isso. João Filho disse: “muito preguiçoso, hoje”. Mas, não falou mais nada, respeitou o seu desejo. Essa atividade levou pouco tempo, pois as crianças não estavam interessadas em sua realização e pediam novamente para brincar. Até que o pedido foi atendido.

Em alguns momentos da EEDIT, senti falta da contextualização da atividade com a temática estudada para as crianças, carecendo de uma enunciação sobre a proposta da tarefa realizada no dia, sendo uma contradição neste modelo educativo, já que em outros momentos apresenta o ensino e a aprendizagem de forma dialógica e enraizada ao contexto social do povo Tremembé.

Observo que a aula não tem um momento de exposição como no ensino convencional, que pode ser uma característica do ensino diferenciado indígena infantil, ou da própria maneira de lecionar da educadora, que sendo isso respeitado, por se enquadrar ao modelo educativo Tremembé. Em alguns encontros anteriores, houve uma introdução das temáticas da aula e do que iriam aprender no dia, ou seja, uma explicação do que aconteceria na manhã. Isso não aconteceu nas últimas aulas. Ocorreu, então, a entrega de diversas atividades, com a finalidade de aprender certo conteúdo a partir da construção da criança com o material, realizando o problema presente na tarefa, capaz de gerar seu desenvolvimento.

Jaime e Daniela pediam para brincar, já que terminaram sua atividade. Liduína não permitiu. Então, pediam para realizar atividades de desenho e pintura, assim como as crianças menores. Ela aceitou, então, eles ficaram um tempo colorindo borboletas.

Na Educação Infantil, como comentamos anteriormente, as crianças apresentam ritmos de aprendizagem distintos e que na sala de aula vivenciam as atividades de acordo com o seu tempo. Percebemos que algumas crianças terminavam rapidamente a tarefa, enquanto outras precisavam de uma atenção especial. As primeiras, em alguns momentos, ficavam ociosas, por não terem outra atividade para ser realizada. Embora, às vezes, pedissem uma tarefa complementar para Liduína: “*Agora eu quero um desenho pra pintar. Tia! Tia!*” (Observação em sala de aula, 2013).

Em referência a isto, observamos em sala de aula que Liduína propôs às crianças menores uma atividade para cobrir o número 8, depois escrever e pintar desenhos da folha.

Desta forma, Nara terminou o desenho do Siri e Liduína repassou a tarefa do número 8. Paulo não a desenvolveu e foi brincar. Daniela e Jaime fizeram as atividades rapidamente. Rafael sentiu mais dificuldade. Liduína o ajudou, pois ele fez o 8 de maneira horizontal, ou seja, “deitado”. Ela foi ajudar Nara, quando voltou, percebeu que ele havia apagado a parte de cobrir sem ter escrito ainda e comentou que não deveria apenas cobrir, mas aprender a escrever. A educadora continuou ensinando e insistindo para que pudesse se desenvolver. A criança fez o 8 errado e ela pediu para apagar. Ele se irritou. Ela repetiu até que ele aprendesse a fazer da maneira correta, porém fez uma letra feia e desarmônica.

A EEDIT apresentou atividades distintas numa mesma sala de aula com a finalidade de atender à necessidade de cada sujeito, de acordo com o seu processo educativo, sendo positivo para o processo de ensino e aprendizagem, pois cada criança tem um ritmo diferente que advém de sua identidade, de sua história de vida e de seu contexto social. Além disto, pode ser negativo, já que as crianças, quando finalizam a tarefa, ficam dispersas. Embora o problema não sejam as atividades diversificadas, mas sim a ausência de outra atividade para dar continuidade ao seu processo educativo, sem que fique sem orientação. As atividades diferentes geravam curiosidade e interesse nas crianças em fazer o dever dos colegas. Às vezes, ocorreram intrigas, pois as crianças maiores desempenhavam atividades de escrita mais elaboradas e as crianças menores realizam atividades de desenho, fazendo com que as primeiras desejassem desenhar. Como aconteceu em uma atividade de colagem na sala de aula:

Liduína: Cadê o teu, Paulo! É o mais preguiçoso.

Vai, Paulo!

Vincíus: Ó tia, eu gosto do sol.

Liduína: Olha, aqui tem cola. Faz.

Daniela: Eu sou ligeira.

Liduína: Ela já terminou. (Observação em sala de aula, 2013).

A sala da Educação Infantil não existia anteriormente na escola, as aulas eram realizadas próximo ao banheiro, causando dispersão nas crianças que passeavam. A partir de janeiro de 2013, foi construída uma sala para as crianças. Porém, em alguns momentos, a sala foi cedida a atividades para a comunidade. Em um dia, foi ocupada para a realização de exames oftalmológicos e Liduína precisou procurar outro espaço para que a aula ocorresse. Em relação à substituição da sala, Liduína pensou inicialmente no refeitório, já que tem havia mesas, mas era um espaço muito aberto e também poderia dispersar das crianças.

Em seguida, a educadora sugeriu o espaço da diretoria para João Filho, que acatou a ideia. A diretoria conta com três mesas, sendo uma para o computador e as outras duas

poderiam ser usadas pelas crianças. Esta sala apresenta duas estantes, uma do material pedagógico que se encontra fechada e outra com artigos indígenas e troféus. João Filho varreu a sala e espanou a poeira das mesas. É uma sala com muito movimento, já que é onde está o telefone da escola, que toca de vez em quando e João Filho atende para resolver assuntos estudantis, além de algumas pessoas entrarem na sala, como o Cacique, para atender ligações.

Na EEDIT, questionamos então o lugar ocupado pela Educação Infantil na Escola Maria Venância, já que quando há atividades de outras instituições, a sala desta turma é cedida, dificultando as aulas.

Depois que finalizaram as atividades, Liduína permitiu que pudessem fazer a oficina de blocos de montar. O intuito da oficina foi para que as crianças pudessem se expressar livremente a partir dos materiais levados pela pesquisadora, além de ter contato com outros brinquedos para além dos já utilizados em sala de aula pela educadora, trazendo novas experiências para o âmbito educativo.

Na prática da oficina, foi realizada uma atividade livre, em que as crianças pudessem estimular sua fantasia e criatividade, de acordo com a cultura. Nesse caso, levei uns blocos e pedi para que as crianças criassem o que desejassem e brincassem com o material produzido. Liduína reforçou isso e pediu para as crianças compartilharem o material. Cada uma pegou um conjunto de blocos e fez algo para brincar. Daniela pegou a maior quantidade de peças e fez muitos objetos. Jaime fez um carro. Maria fez dois castelos. Rafael fez um carro e passeou pela sala com ele. Paulo ficou sem entender a proposta da atividade e Liduína participou da tarefa, construindo com ele algumas estruturas com os blocos. Maria mostrou para Liduína a sua produção:

Maria: Tia!

Liduína: Que lindo o da Maria! (Oficina de blocos de montar, 2013).

Maria pegou os seus castelos, colocou no saco e jogou na sua bolsa. Ela fez isso bem lentamente, para que ninguém percebesse. As crianças observaram o ato da colega e comentaram com a educadora:

Jaime: A Maria botou o bloquinho dela num saquinho [risos].

Daniela: Ela roubou! (Oficina com blocos de montar, 2013)

Liduína pediu para que Maria devolvesse o material. Passou um tempo com a cabeça na carteira e depois pegou os blocos, jogando-os no chão. Jaime ficou feliz por ter mais peças para brincar. Daniela começou a pegar os blocos. Como a brincadeira foi nova

para as crianças, propiciou curiosidade e vontade de ficar com mais peças, gerando, por isso, algumas brigas entre elas.

Jaime: A Daniela tá pegando os meus.

Liduína: Daniela, tá pegando tudinho? (Oficina com blocos de montar, 2013).

Maria pediu para realizar uma atividade de pintura. Daniela disse que não iriam desenhar mais no dia, que essa atividade já passou. Maria respondeu grosseiramente que não havia perguntado e que não estava falando com ela. Então, pediu novamente à educadora para desenhar. Liduína respondeu que não iriam mais desenhar no dia.

Maria: Quero desenhar!

Liduína: Não tem desenho aqui não. Maria, o que é isso? Maria, não tem desenho.

Daniela: O desenho já acabou, né, tia? (Oficina de blocos de montar, 2013).

Começo a me questionar se não era possível realizar uma atividade de desenho com a criança, já que não estava mais interessada em montar os blocos junto às demais. Ou se não era possível fazer, também, uma atividade a parte com essa criança, que demonstrou outra necessidade no grupo. Perguntei-me, ainda, se isso poderia isolá-la do grupo, ou seria importante para o seu desenvolvimento, se fez isso por birra, já que não levaria o material escolhido para sua casa como planejava.

Daniela teve a maior quantidade de blocos, o que gerou interesse das outras crianças para brincar com as suas peças, já que ficavam poucas para os outros. Jaime pediu para Daniela diversas vezes compartilhar e ela não dividiu com ele, nem com outros colegas. Ela pediu a Liduína para levar para sua casa. A educadora disse que eu havia feito uma doação para a escola e que não podia levar o material para casa. Daniela insistiu bastante. Ficou chateada e quis guardar suas peças na bolsa. Liduína não permitiu que ela guardasse, pois tinha outras crianças querendo brincar. Daniela bateu em Liduína, pois estava chateada. Liduína pediu que eu explicasse por que não poderia levar. Então, digo que o material é para ser usado em sala de aula e que ela pode brincar com os colegas em sala. Daniela ainda resmungava, mas depois da minha resposta, tranquiliza-se e não pede mais os blocos.

Na EEDIT, as brigas foram constantes na dinâmica da sala de aula entre as crianças, que desejavam pegar o material das outras, havendo desentendimento também nas brincadeiras livres. No entanto, por ser uma turma pequena de Educação Infantil na sala Ariapú, isso propiciou a educadora um maior controle disciplinar da turma.

Liduína: Ei! Vocês estão brigando?

Aqui ó, Lucas... Preste atenção. (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Não faz isso com seu colega, homem!
Jaime: Foi o Tiago.
Liduína: Agora você vai fazer ali a palavra bem bonitinha.
Maria: Ô tia, o Paulo!
Liduína: Terminar vamos lá? Bote o nome aqui. Não é assim não. Aqui nós vamos colocar a data. Presta atenção! (Observação em sala de aula, 2013).

Além disto, quando chateados, chamavam os colegas com palavrões e xingamentos, como os descritos abaixo:

Jaime: Tia, o Lucas tá me chamando de viado.
Liduína: Lucas, não pode chamar assim o seu colega não. (Observação em sala de aula, 2013).

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, as brigas e as agressões físicas foram as representações da raiva e de agressividade das crianças em relação às outras, quando uma pegava o brinquedo dos(as) colegas ou não queriam compartilhar os jogos, ou mesmo para implicar com as outras, sem motivo aparente.

Lucas: Ô tia!
Liduína: Já vão brigar!
Daniela: A tia disse que não era pra brigar.
Daniel: Ô tia!
Jaime: Lero, lero, lero lero! (Oficina com blocos de montar, 2013).

Liduína: Terminou, Paulo? Ô cabra invocado! Maria, bote aqui, bote! Você faz o que não é pra fazer! Pegue o A pra botar. Só um A, só um. Ei, não pode bater no outro. Bote seu nome, viu Daniela! E a data. (Observação em sala de aula, 2013).

Deyseane: Tá fazendo o quê, agora?
Jaime: Um barco.
Deyseane: Pra que esse barco? Pra pescar?
Jaime: É... [crianças brincando]
Liduína: Me dá, Rafael! Rafael, por favor! É os dela, dê a ela, viu?
Daniela: É meu! (Oficina com blocos de montar, 2013).

Às vezes, é notório que as crianças manifestem este comportamento de brigar, por entenderem que é a única forma de conseguir resolver seus problemas e conflitos no cotidiano da sala de aula.

Paulo: Tá mexendo no barco é?
Daniela: Me dá esse pequenininho?
Paulo: Pode pegar.
Daniela: Paulo! Vou deixar esses tudinho pra ti, viu?
Paulo: Sai, bichinho. Sai, bichinho.
Jaime: Se tu não der o pequeno pra ela, ela não vai te dar a grande.
Liduína: Não vale brigar! (Diálogo entre as crianças e a educadora, oficina com blocos de montar, 2013).

Assim, como no ensino tradicional, na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé as crianças começam a chorar pedindo para sair da escola, para ir à sua casa ou mesmo têm desinteresse pelas atividades, brigam com colegas e com a educadora, agredindo-os verbalmente e fisicamente.

Isso nos faz pensar que “[...] se o aluno dentro da classe não está se comportando, é porque alguma coisa não está interessando para ele. Se interessasse, ele não iria fazer barulho ou algum outro tipo de indisciplina [...]” (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 171).

Liduína: Levanta, assim, a mãozinha quem chorou? Pra eu saber quem tá aqui hoje. Vamos lá!

Daniela: Chorou não.

Tiago: Nem eu.

Liduína: Mas o Daniel chorou, num foi? Lucas ontem chorou na aula, ficou chorando lá fora. Normal. [...] Paulo também chorou demais, que ficou com falta de ar, todo dia tem isso. O Daniel também chorou. O Jaime chora todos os dias, aí é demais. [risos] Olha. Agora nós temos vários chorões. Olha que bonito!!! [risos]. Vamos acompanhar, observando vocês como vão se comportar e aí a tia vai pegar o passatempo e vai preparar tudinho, tipo um caranguejo, pendurado assim né? [risos] Se não se comportar. Mas se se comportar... [risos] Tá bom? Então, nós vamos começar hoje trabalhando de novo os trabalhos, montando a cabeça também, a gente vai brincar de cavalinha. Bem aqui, no parêntesis tem, depois de toda essa trabalhadeira. Todo mundo se esbalda. Tá bom? (Observação em sala de aula, 2013).

Em muitos momentos, as crianças lidam com as dificuldades vivenciadas na sala de aula com o choro, como forma de sensibilizar colegas e educadores, expressando as suas vontades, além de reivindicá-las quando não são atendidas.

Liduína: Jaime, tu já guardou tuas coisas ou vai ficar chorando? Esse menino tá doente. Vamos lá, termine aí, escreva sua palavra aí. Eu quero que você termine o nome, é o que tá faltando. Bora, tô esperando você. Tu tá ficando doido? (Observação em sala de aula, 2013).

Na EEDIT há a insatisfação das crianças em relação ao seu cotidiano escolar, expressa com o choro ou o desejo de ir para casa, que também reflete a vinculação afetiva com o ambiente escolar, em uma perspectiva de emoções e sentimentos negativos, como a raiva, o ódio, o ressentimento, o sofrimento, a dor, entre outros, que dificultam a aquisição de conhecimentos. Às vezes, nós idealizamos (em uma parcela da sociedade) que apenas existem emoções e sentimentos numa vertente positiva neste âmbito, como forma de diferenciar do ensino regular de crianças não indígenas, depreciando este modelo.

Em diversos momentos, a educadora tem que demonstrar autoridade em relação às crianças, para que estas realizem as tarefas. Sobre a autoridade e a liberdade, Freire e Guimarães (1990/2011b) preconizam que não deve existir por imposição, mas sim numa

relação dialética, que possa ser compartilhada e construída a partir da realidade, por educadores(as) e educandos(as).

Liduína: Olha o passarinho ó! Ele voou.

Daniel, bora! Bora sentar todo mundo! (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Senta Maria! Silêncio. (Observação em sala de aula, 2013).

Daniela: Jaime tá lá fora...

Liduína: Jaime, passe pra cá, Jaime! (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Ei, senta! Quem foi que mandou vocês abrirem a pipoca? Não pode mastigar isso, nem chiclete quando a gente estiver estudando. Não pode comer bombom... Entendeu? (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Nara bota a bunda na cadeira! (Observação em sala de aula, 2013).

Em alguns momentos, crianças sentem necessidade de ficarem sentadas na carteira, em outros, de ficar em pé, circular pela sala ou ficar na porta analisando o movimento externo à sala. Freire e Guimarães (1990/2011b, p. 79) pontuam que “[...] encontrar uma saída para problemas de disciplina que, por outro lado, não sufocasse a vontade que a criança tem de perguntar, a necessidade que a criança tem de se agitar.” Assim, complementamos este pensamento sobre a disciplina na escola:

A escola assumiu ares de independência em sua relação com o meio-ambiente que a acolhe. A sala de aula tornou-se um espaço de restrição da liberdade e de controle dos movimentos naturais da criança. Parece-me ser necessário que a educação retome os elos e consolide pontes com o entorno das escolas. É importante que o movimento de aprendizagem escolar possa incorporar a vida dinâmica e própria dos educandos como referência fundamental. (FIGUEIREDO, 2006, p. 2).

Na EEDIT, é fundamental o respeito à autoridade do(a) educador(a), das necessidades da criança e a presença da disciplina em sala de aula para a dinâmica da sala de aula. A autoridade é designada como a construção de um ambiente com disciplina entre educadores(as) e educandos(as). Sendo preocupante, em alguns momentos, quando esta autoridade transmuta-se em autoritarismo.

Liduína: Terminou?

Jaime: Aqui tia, olha!

Liduína: Agora não, Jaime!

Volte pra sala! Pode voltar pra sala!

Daniela: Pode brincar?

Liduína: Agora não.

Já terminaram? Nem terminou. (Observação em sala de aula, 2013).

As posturas que refletem o autoritarismo acontecem no ambiente educativo quando educadores(as) não conseguem perceber as demandas das crianças, presos(as) ao

conteúdo programático que deve ser lecionado, gerando situações estressantes na relação entre docente e discente, sem entender que a “[...] criança também se cansa com facilidade e quer mudar.” (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 81).

João Filho: Senta! Senta!

Vire a cadeira pra frente que esse negócio vai cair em cima de tu.

Paulo: Vai não.

João Filho: Puxe a cadeira! Sente aí, eu tenho certeza que você não tá com frieira naquele local. Tá com frieira na bunda, tá? Não senhor, não tire a roupa não, se comporte também. (Observação em sala de aula, 2013).

Desta maneira, acerca do autoritarismo na Educação Infantil, ou seja, da imposição disciplinar para crianças, que transformam o ambiente educativo em padrões operacionalizados e estereotipados, podemos pensar:

O outro problema que eu também te coloco é a questão de até que ponto a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também – vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários. É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou totalmente convencido de que isso é um ato político, também, e tem uma repercussão política enorme. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 55).

Desta maneira, sobre as limitações deste modelo educativo, Fonteles Filho (2003, p. 94) afirma que “[...] as práticas, o disciplinamento do corpo, a relação como tempo, as relações de disputa entre os ‘intermediários’ e com o Estado parecem reproduzir uma tendência à dominação.”

Em diversos momentos, a educadora pede para que as crianças fiquem sentadas para realizarem a tarefa. Refletimos: Será que não estão sentindo falta de atividades mais instigantes que mobilizem seu corpo e promova novos processos de aprendizagem?

Jaime: Que dia é hoje?

Liduína: Não sabe não, meu amor? Espere aí. Hoje é 21.

Jaime: Ô, tia!

Liduína: Senta! Sente bonitinho, vá lá...

Ei, Jaime. Jaime! Vinte e um. O 2 e o 1. [...] Não amasse, por favor.

(Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Bora, Lucas, sente aqui que eu te ensino. Toma, amassa.

Lucas: Quero não, tia.

Liduína: Faça assim. Puxa, devagarzinho. Olha o corpinho dela. Pronto pega, segura aí o corpinho dela. Bote aqui em cima da tua perna, aí a aguinha. Vai ficar fazendo assim, abrindo com os dedinhos, a asinha. (Oficina com massa de modelar, 2013).

Há a reprodução de um modelo de escola e de práticas pedagógicas que causam desinteresse nas crianças indígenas, verificado em algumas ações, como a vontade de ir ao banheiro ou de beber água constantemente, tratando-se, às vezes, de uma estratégia para passear na escola ou mesmo de necessidades biológicas.

Jaime: Eu vou mijar!

Liduína: Vou deixar você se mijar aqui enquanto não fizer o que estou pedindo. Não vou te atender, você não me atende. Qual é a primeira letrinha?

Liduína: Se for mijar, vai ficar lá dentro do banheiro e não sai mais não.

Lucas: [risos] Aí ele sai.

Liduína: Sai não. Eu boto ele lá dentro do aparelho, dou descarga e ele sai voando.

[risos]

Ele fica chorando direto, meus ouvidos já não aguentam mais quando o Jaime chora. Chora por tudo, por nada. Tem horas que tá morrendo, se acabando...

Aquele grunhido, né [risos]. (Observação em sala de aula, 2013).

Isso, geralmente, torna o ambiente repleto de normas e formas de ser estáticas, que geram desinteresse, preguiça e frustrações nas crianças na escola. Assim, Freire e Guimarães (1990/2011b) afirmam que a escola já é um ambiente que impõe regras e valores sociais, que podem ser opressores (autoritários) ou libertadores (dialógicos).

Nesta problemática, outra situação vivenciada na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé em sala de aula foi quando a educadora pediu para que as crianças levantassem-se para cantarem uma música com ela. Perguntou se as crianças sabiam a canção que iriam cantar e disse que fez referência ao grilo.

As crianças começaram a cantar sem harmonia, cada uma no seu tempo. Liduína reclamou e pediu que as crianças esperassem-na começar. As crianças resistiram, continuavam cantando no seu ritmo. Getúlio entrou com a maraca na sala de aula, convidando para o recreio. Liduína pediu para que Getúlio ajudasse a disciplinar as crianças. Ele se colocou como uma figura masculina de autoridade. Ela reforçou que as crianças que não cantassem a música direito não iriam para o recreio.

Parece-me que um momento lúdico e criativo de aprendizagem, na EEDIT, tornou-se uma punição convencional para as crianças que não realizassem a atividade. Quando digo convencional, retrato que as crianças indígenas nessa questão estão vivenciando uma punição semelhante às crianças das escolas regulares, que quando não realizam a tarefa que a educadora sugere ou quando não cumprem uma norma, tem que ficar de castigo durante o recreio, sem poder usufruir do intervalo com as outras crianças. Há, assim, uma separação entre as situações de ludicidade e de aprendizagem, além de demonstrar o poder do(a) educador(a) em referência ao(à) educando(a), recorrendo a posturas punitivas e restritivas que surgem a partir deste âmbito educativo.

As crianças escutavam Liduína, cantaram uma música sobre o grilo, que fez referência a um dos animais que estão presentes no inverno, temática estudada nesse período. A música tem a seguinte letra:

Esfrega uma perna e na outra perna faz cri cri cri. É assim que o grilo faz cri cri cri cri cri cri.
Esfrega uma perna e na outra perna faz cri cri cri. É assim que o grilo faz cri cri cri cri cri cri.

Depois de cantarem a música referente ao Grilo, Liduína permitiu que as crianças pudessem ir para o intervalo. Foi compreensível o posicionamento da educadora, que percebeu a dificuldade em realizar atividades da maneira como planejou, tendo assim que lidar com suas frustrações na sua atuação como docente.

Freire e Guimarães (1990/2011b) afirmam que a disciplina é importante no desenvolvimento do processo educativo, mas deve estar articulada com o contexto e suas regras, sem que para isso precise castrar a imaginação, a ludicidade, a espontaneidade e a criatividade das crianças.

Constantemente, as crianças se queixavam de preguiça ou cansaço das atividades e que desejavam ir para suas casas. É necessário que o(a) educador(a) seja criativo(a) e espontâneo(a) para que possa reverter estas dificuldades existentes no dia a dia.

Daniel: Tia, eu tô cansado.
Liduína: Cansado? De quê? (Oficina com massa de modelar, 2013).

Geralmente, eram os(as) próprios(as) educadores(as) que falavam para as crianças, que elas estavam com preguiça.

Liduína: Tá com preguiça, tá?
Daniela: Tô com preguiça não, tia. Eu vou pintar! (Observação em sala de aula, 2013).

Às vezes, a própria educadora comentava estar com preguiça. Em uma observação, algumas crianças ficavam confusas em relação à atividade proposta por Liduína, levando o seu caderno para que a educadora o preenchesse. Mas explicava que era para ser feita na folha entregue, recomendando que não a perdessem. Brincou: “a Tia hoje está com preguiça” e sorriu.

Percebemos, também, a falta de concentração e atenção das crianças para o desempenho das tarefas propostas pela educadora na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, gerando momentos estressantes na relação entre docente e discente.

*Liduína: Vamos daqui a pouco, já está no finalzinho.
Deixe de choro!
Estou esperando pela boa vontade do Rafael. Ele não presta atenção mesmo. Número 1, Rafael. Isso aí é um 3, nada a ver com 1. Número um. Lembra o que é 1? Faça aqui. Presta atenção. Ele faz um auê danado. O número dele nada. Agora tá com um 3 aqui.
Bora! Eu quero bastante papel. Nós vamos trabalhar um acróstico com o nome do nosso tema, que se chama PEÇA. Se você puser pra baixo, ó, tem a palavra PEÇA. Não é assim?
Deixa eu acabar aqui.
Vocês estão me ouvindo? Estão né? Então, vou pedir pra fazer silêncio na hora do trabalho. Então, presta atenção, tira o cotovelo de cima da cadeira. A primeira palavra é PEÇA [...] (Observação em sala de aula, 2013).*

Por causa das diversas atividades e da rotina, a educadora, ora demonstra impaciência e cansaço no ensino das crianças, ora assume uma postura rígida e inflexível, com uma disciplina que beira o autoritarismo. Reconhecemos, então, as dificuldades e limitações da prática docente quando se exerce a função de realizar o processo de ensino e aprendizagem de crianças.

*Liduína: Dois. Coloca o 2 aqui... Olha, lá naquela coluna acolá tem o número dois, tá vendo as estrelas? Então, coloca aqui o 2. Zero. Bora, Rafael! Tu vai?
Estou esperando o Rafael, porque o Rafael faz mais hora do que não sei o quê. Botou o zero? Não. Me mostre onde que tem zero aí. Tu acabou de fazer um zero. Por que tu fica assim fazendo hora? 1... Pronto, faz o 1 aqui. Segura bem aqui ó.
Rafael, estou só esperando por você, a sua boa vontade. (Observação em sala de aula, 2013).*

Por causa disto, demonstra um pouco de agressividade na comunicação com as crianças no dia a dia da sala de aula na EEDIT, como percebemos em:

*Liduína: Essa mão aqui precisa se soltar, não é pra ficar dura desse jeito não. Presta atenção!
Daniela: Que foi, tia?
Liduína: Minha filha, deixa eu só ver se consigo ajeitar esse menino... Presta atenção! Quanto mais tu me fizer hora, mais boto pra trabalhar. É assim, quanto mais o menino faz hora, mais eu boto pra trabalhar. Tu não tá vendo que isso aqui é um L, é mais ou menos isso aqui. Zero... Não, é bem no comecinho. Esse aqui é um zero, só que tu tem que fazer aqui bem no iniciozinho. Faz aqui. [gritaria] Boto pra trabalhar. Zero, bem pequenininho, não precisa ser exagerado não. Faz um 5.
Daniel: 5?
Liduína: É um cinco. Lembra do 5? Talita, mostra um cinco aí pra ele. Zero.
Jaime: Tia!
Liduína: Não, ele sabe fazer um zero, não é burro. Ainda agorinha fez um zero. Faça o zero aqui de novo. Seis. Tem um 6, bota aqui.
Jaime: Tiiia!
Liduína: Vocês estão brigando?
Jaime: O menino pegou o meu!
Rafael: Eu quero ir pra casa.
Liduína: Ei, menino! (Observação em sala de aula, 2013).*

Isso está bem presente em algumas verbalizações de Liduína, quando comenta alterando o seu tom de voz: “eu sou professora, não sou a mãe dele não”. Isso afirma a

autoridade da professora nesta relação, delimitando o seu papel na escola de promover o ensino e a aprendizagem, distanciando-se do posicionamento vinculado à família.

Em outra situação, Liduína sentou à sua mesa para corrigir os trabalhos de casa. Também elaborou as atividades de casa no caderno para as crianças. Acredito que esta atividade deveria ter sido feita em sua casa, pois não prestou atenção nas necessidades e nas potencialidades das crianças no momento. Sei que isso aconteceu, porque a educadora desempenha muitas atividades fora do seu trabalho na Educação Infantil, por exemplo, é educadora do ensino infantil na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e leciona geografia no ensino médio. Além de cuidar de sua casa, tem que tomar conta dos seus filhos (Jaime e Amanda), do seu marido, de sua família e de si mesma.

Na EEDIT, Liduína analisou as atividades de casa e, várias vezes, perguntou para Jaime se foi ele que fez sua tarefa. Ele respondeu que sim. Ela disse não acreditar que aquela letra era dele, pois não escrevia assim. Percebi que ele já apresentava realmente uma forma particular de escrita que advinha de suas características pessoais e sociais. Quando, finalmente, admitiu ter sido a irmã que havia feito sua tarefa, Liduína brigou, apagando a atividade e disse que agora ele teria duas para fazer: a de ontem e a de hoje. Jaime saiu chateado e começou a chorar.

Em alguns casos na EEDIT, como no modelo educativo convencional, uma das dificuldades apresentadas foi que algumas crianças não faziam as atividades de casa, algum parente fazia por elas, o que prejudicava o processo educativo dos sujeitos.

Em outra situação na dinâmica escolar, a estagiária Talita foca-se mais nas tarefas realizadas pelas crianças menores, ajudando Tiago e Paulo a realizarem o desenho no dia. Havia sentimentos e emoções (positivos e negativos), por exemplo, senti pouca paciência de Talita em reação a Marcos Paulo no desempenho das atividades em sala, houve até um momento em que comentou: “Marcos Paulo, eu desisto de você”.

As palavras da educadora foram bem duras para a criança na EEDIT, demonstrando estresse por Paulo não realizar as tarefas propostas. Acredito que tem relação com o convívio cotidiano da Talita com Paulo no meio familiar e comunitário.

Sobre a EEDIT, é necessário problematizar temáticas relevantes para a realidade indígena, por exemplo, as estratégias educativas que promovem luta pela autonomia dos povos indígenas, garantia de seus direitos, discussão sobre a saúde tradicional, reflexão sobre os cuidados com a natureza e a reafirmação étnica. O ambiente educativo deve ser responsável pela problematização e pela apreensão de conhecimentos sobre direitos e deveres dos povos indígenas.

5 “BIÓTICA É UMA COISA QUE TEM VIDA”: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ecossistema é um todo onde mora a teia da vida. Essa teia é formada por um conjunto de seres. O professor fala organismos e eu entendo seres. Eu ia dizendo que ecossistema é esse conjunto de seres que se relacionam entre si e o ambiente físico em um determinado lugar. Esses relacionamentos vão formar coisas vivas que são chamadas de estruturas bióticas, como um rio, uma floresta ou uma lagoa. Biótica é uma coisa que tem vida.¹⁶ (CEARÁ, 2007b, p. 55).

O nosso ecossistema está cada vez mais degradado por causa do uso de recursos naturais de maneira inconsequente e da falta de reflexão sobre o papel da natureza na concepção de existência humana no planeta.

A Educação Ambiental apresenta várias concepções e compreensões das interrelações sociedade-natureza-humanidade. Carvalho (2001) esclarece que é essencial delimitar qual a educação ambiental retratada em nosso estudo, pois existem vários posicionamentos em torno da temática.

Este trabalho é pautado nos estudos desenvolvidos na Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco Relacional (FIGUEIREDO, 2007), que faz interface entre a Educação Ambiental Crítica (REIGOTA, 2004) e a Educação Dialógica (FREIRE, 2005a) focando, assim, nos contributos da Educação Ambiental Dialógica Infantil (FIGUEIREDO, 2006) para a EEDIT.

Para a efetiva inclusão da Educação Ambiental na Educação Infantil, para Costa (2008), é essencial que as crianças possam se perceber como sujeitos ecológicos, conhecer a complexidade do planeta, serem cidadãs, problematizar e resolver as questões ambientais.

Neste sentido, Costa (2008, p. 24) afirma que “nós adultos devemos recuperar o que mais valioso existe na infância e que alguns de nós não nos permitimos mais sonhar, desconstruir, para construir novamente, imaginar e ousar.”

Este trabalho possibilitou a construção de sonhos possíveis junto às crianças Tremembé e aos(às) educadores(as) indígenas na Sala Ariapu, que representa a EEDIT, em um diálogo amoroso com a natureza, que minimize o sentimento de impotência e desesperança frente à crise ambiental.

¹⁶Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

5.1 “A gente sempre aborda como algo que faz parte da vida. É algo que tá ligado diretamente à vida, que tá ligado diretamente à escola”: Crise ambiental, Educação e Sustentabilidade

Tinha muita água por aqui, na área Tremembé, mas muitas coisas têm feito as águas baixarem: a derrubada das matas. A entrada das areias por cima do rio. A construção do açude demais para o tamanho do lugar. A vinda de lixo industrial e outros que se bota no aguarda dos córregos e do Aracatimirim. Tudo isso vai tirando a vida do rio.¹⁷ (CEARÁ, 2007b, p. 74).

Os(as) Tremembé de Almofala sofrem também os reflexos da crise ambiental no seu território, acarretando assim a degradação do humano e a depredação da natureza. Estes reflexos são provenientes das influências externas de grandes indústrias que se instalam na região para explorar os recursos naturais e produzir materiais de consumo para a sociedade de maneira geral.

Segundo Gondim (2010, p. 105), “não é de se espantar, portanto, a referência a um passado farto, cheio de riquezas, em oposição a um presente dessacralizado, onde a morada dos encantados – as matas, mangues, dunas, mares, rios, animais... – está cada vez mais vulnerável.”

A crise ambiental, para Reigota (2004), não é proveniente apenas do aumento populacional, mas principalmente do consumo exacerbado que é realizado pelas minorias populares (menor parcela da população que tem as condições básicas de existência) em detrimento das maiorias populares (grande parcela da população que não consegue satisfazer as suas necessidades básicas, como a educação, a saúde, o lazer, o esporte e a cultura). Complementando esta reflexão, para Martín-Baró (1985/1996), as maiorias populares sofrem as desigualdades sociais e vivenciam processos de subalternização e de vitimização, havendo a necessidade de assumir o compromisso ético e político com estas maiorias.

Isso acontece pela desigualdade e pelas situações de exclusão social que vivenciam as maiorias populares do país e do mundo, que têm os seus direitos violados a cada dia e são culpabilizados individualmente por problemáticas sociais por uma parcela da sociedade. A concentração de renda e as necessidades fundamentais dos seres humanos são usufruto das minorias populares, que consomem mais do que precisam para a sobrevivência.

Hoje somos invadidos, nos espaços onde transitamos, por mensagens e imagens persuasivas que nos convidam a consumir sem reflexão e vendem a falsa ideia de realização de sonhos, felicidade e inclusão social por meio da posse de mercadorias. Ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os adultos as

¹⁷Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

crianças não ficam fora dessa lógica e sofrem cada vez mais cedo as graves consequências relacionadas ao problema do consumismo, tais como obesidade infantil, erotização precoce, diminuição das brincadeiras, consumo prematuro de tabaco e álcool, estresse familiar e violência. (TRIGUEIRO, 2012, p. 45).

Os(as) Tremembé são influenciados(as) por uma sociedade de consumo que gera necessidade de produtos materiais, com o uso do celular, do computador, da internet, de roupas da moda, entre outros. Usam elementos semelhantes aos povos não indígenas a partir de suas demandas, no entanto, não deixam de ser indígenas por causa disto. Estes produtos consumidos e as novas práticas introduzidas na realidade indígena se configuram como uma nova forma de ser indígena, através das escolhas dos mesmos a partir de seus interesses e necessidades, não por imposição de outras lógicas. Às vezes, estas escolhas são feitas com a reflexão crítica dos ganhos presentes com o uso destes recursos.

Na realidade indígena, percebemos as alterações em referência aos modos de produção e a relação destes povos com a natureza:

O comprometimento dos ecossistemas põe em xeque, portanto, um modo de vida tradicional expresso nas técnicas produtivas, na cultura alimentar e numa gama de saberes relacionados à manipulação das frutas e mariscos da região. Se não se pode tirar da natureza a alimentação diária, o único modo de adquiri-la é pelo comércio. Vale salientar que, como a maioria dos produtos vendidos nos estabelecimentos comerciais da região vem de Fortaleza, assim sendo, o frete encarece bastante muitos deles [...] (GONDIM, 2010, p. 104).

Na crise ambiental, percebemos um dualismo entre a humanidade e o ambiente, que dissocia fisicamente, ecologicamente e subjetivamente elementos inseparáveis, gerando sofrimento humano e degradação da natureza. Demonstra o processo de reificação em que os seres humanos transformam o ambiente em coisa, em um objeto para usufruto e para o seu benefício, com o foco na exploração e na deterioração, sem preocupação com a sustentabilidade.

A fragmentação do conhecimento aparecia como causa da crise ambiental e como um obstáculo para a compreensão e a resolução de problemas socioambientais complexos. Se a ciência, na sua busca de unidade e objetividade, terminou fraturando e fracionando o conhecimento, as ciências ambientais, guiadas por um método interdisciplinar, estavam convocadas à missão de alcançar uma nova retotalização do conhecimento. O véu ecológico com o qual cobre-se o corpo fragmentado do conhecimento ofusca o fato de que a crise ambiental é, no fundo, uma crise do conhecimento e como esta crise abre-se uma perspectiva ambiental à indagação epistemológica do conhecimento. (LEFF, 1996/2004, p. 33).

De acordo com Figueiredo (2003, p. 73), “constatamos que a crise ambiental é sintoma de uma crise mais profunda que envolve valores e perspectivas, percepções e

moralidades, estilos de vida e padrões de consumo, projetos de desenvolvimento e pressões sociais. É aí que entra amplamente a Educação Ambiental.”

A partir do processo educativo ambiental dialógico que reconhece as relações afetivas e descolonizantes entre o humano e a natureza, podemos refletir sobre a crise ambiental e promover ações significativas no contexto local e global. Assim, a educação mobiliza uma estratégia política e social de empoderamento humano e transformação social, por meio da conscientização dos sujeitos em referência ao cuidado ambiental.

[...] a prática educativa é também uma prática política. Fazendo-se educação, necessariamente, se faz política. Faz parte da natureza ser, da prática educativa e docente, a natureza política da educação. É isso que chamo de “politicidade” da educação a qualidade de ser política que a educação tem. De tal maneira que não é por uma pura teimosia do educador que se faz política fazendo-se educação. A prática educação não pode escapar da produção do conhecimento. É tão necessariamente gnosiológica quanto ética e quanto estética. A prática educativa tem uma boniteza nela mesma, como também uma moralidade indispensável [...] (FREIRE, 2004/2005b, p. 183).

No entanto, observamos também nesta realidade indígena que os sujeitos compactuam do sentimento de coletividade, em que os direitos básicos para a sobrevivência dos seres humanos devem ser compartilhados pela aldeia, que acolhe o verdadeiro sentido de humanidade e do cuidado com o ambiente. Há, então, uma integração entre o ser humano e a natureza, focando-se nos princípios da valorização da vida como bem supremo, além da justiça social e da solidariedade. Isso foi observado a partir das verbalizações dos educadores e do cotidiano na escola Maria Venância, em que presenciei nas partilhas e nas trocas entre docentes, crianças e suas famílias, bem como o reconhecimento e a luta por seus direitos e de outros povos no ambiente familiar, educativo e comunitário.

Desta maneira, “todo ser vivo, desde um pequeno sié¹⁸ até um bicho grande como um boi, faz parte de um todo que é a teia da vida. Nessa teia da vida, cada ser vivo é importante.”¹⁹ (CEARÁ, 2007b, p. 56).

Então, segundo o educador Getúlio, nas Escolas Diferenciadas Tremembé, em alguns momentos, a natureza é abordada de forma contextualizada e interligada à própria dinâmica da vida, embora, em alguns momentos, não seja contextualizada, como contraditoriamente já mencionamos²⁰.

¹⁸Animal da família dos crustáceos.

¹⁹É a compilação de trabalho de alunos descritos na produção “O livro da vida Tremembé”. Não identificação de autoria nesta parte.

²⁰Isso foi apontado no item 4.5 deste trabalho, que aborda as limitações e as dificuldades da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, intitulado “Eu sou professora, não sou a mãe dele não”: Desafios e possibilidades da práxis da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé.

A gente sempre aborda como algo que faz parte da vida. É algo que tá ligado diretamente à vida, que tá ligado diretamente à escola. É tanto que a escola tem espaço suficiente pra que a gente possa... Mesmo tendo a cerca aí que separa da estrada, mas tem espaço aqui que os meninos podem correr, podem brincar. E a gente sempre trabalha da seguinte forma, principalmente na questão da conscientização, conscientizando de que: se a gente não tiver um espaço adequado a gente não pode viver bem. E aí eles percebem isso [...] (Getúlio, entrevista, 2013).

Segundo Freire (1970/2005a), é necessária uma educação que invista no respeito ao saber popular e valorize o diálogo, ato de amor que implica uma causa, ou seja, o compromisso com a humanidade. Neste processo educacional libertador, é possível superar os obstáculos presentes nas situações-limites, propiciando o surgimento do inédito viável a partir do diálogo amoroso, em que os indivíduos podem concretizar a sua vocação ontológica de Ser Mais com os(as) outros(as) mediatizados pelo mundo.

O entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos, entre atores sociais que agem no ambiente, usam e se apropriam dos recursos naturais de modo diferenciado, em condições materiais desiguais e em contextos culturais, simbólicos e ideológicos específicos. Assim, o diálogo, que é a base do processo educativo, os consensos e o senso de solidariedade cruciais para a democratização da sociedade se constroem entre sujeitos concretos, situados socialmente, com nomes, histórias, vontades paixões, sonhos, desejos, interesses e necessidades próprios [...]. (LOUREIRO, 2004a, p. 90).

A Educação Freireana preconiza que somos entes dialogantes com sonhos referentes à transformação societal em comunhão, a partir do desvelamento da realidade. Concebe a educação como ato político no sentido amplo da terminologia, que visa à luta contra as desigualdades sociais e as situações de opressão.

Percebemos uma aproximação com a EEDIT, pois concebe a realidade como algo inerente ao cotidiano dos povos indígenas e atrelada ao processo educativo.

A realidade, pra gente, em si, é algo bom, prazeroso de se trabalhar. Porque é bem próximo da nossa realidade mesmo. A gente tá ali no dia-a-dia, e as crianças percebem que tem que ter essa relação com a natureza. Assim, eu acho muito legal. E alguns conhecimentos... Às vezes, eles conhecem, mas outros também não conhecem, né, porque as vezes os pais não mostram totalmente a realidade. (Liduína, entrevista, 2013).

Loureiro (2004a, p. 91, grifo nosso) ressalta que “[...] a educação [pode ser] emancipação, portanto, deve instrumentalizar e preparar o indivíduo para escolher livremente os melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade e em comunhão com a/natureza.”

A Educação Popular compreende o processo educacional libertador como um ato político, que envolve a construção da cidadania, a valorização, sobretudo, dos movimentos sociais e dos saberes populares. Desta forma, constatamos que,

O processo de aprendizagem política de atores sociais fortemente vinculados ao universo educacional-ambiental está em curso, e uma certeza é que este campo nuclear constitui-se como uma combativa e atuante arena de resistência ideológica, de projeto societário alternativo ao capital, reunindo forças progressivas e emancipatórias, que tem muita clareza sobre os interesses em jogo, sobre os projetos civilizatórios em disputa. (LAYRARGUES, 2012, p. 6).

A Educação Ambiental Dialógica (EAD) na Perspectiva Eco Relacional (PER) vislumbra “[...] mudanças estruturais necessárias e prementes ao mundo de hoje. Envolve mudanças de hábitos de consumo e de produção para estilos sustentáveis de vida, ética, padrão cultural e equidade social compatíveis como a Sustentabilidade como Imperativo Moral.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 73). Existem questões morais envolvidas, quando desejamos regular e controlar a vida na sociedade, principalmente quando apontamos a preocupação com as gerações futuras.

A EAD critica a ênfase dada ao desenvolvimento sustentável que visa apenas o crescimento no sentido econômico, a exploração da natureza e a desvalorização da vida humana, vinculados à ideologia dominante que preza pelo lucro e pela competição.

Problematizamos o des-envolvimento que, segundo Figueiredo (2007), remete ao não envolver-se e/ou afetar-se e/ou mobilizar-se com a situação social e a problemática ambiental que vivenciamos atualmente. Denuncia a situação de não compromisso com a humanidade e a natureza.

Mas afinal o que é e para que serve o chamado “Desenvolvimento Sustentável? Segundo o discurso oficial, o desenvolvimento sustentável se propõe a ser uma forma de desenvolvimento que busca compatibilizar objetivos distintos, de modo que nenhum deles seja prejudicado ou prejudicasse objetivo do outro. Tal desenvolvimento deveria permanecer nos limites da capacidade de suporte do planeta, de modo a não comprometer a integridade dos sistemas que mantêm a vida na terra no presente, nem para as gerações futuras. Entretanto, a crítica a esse conceito definido nessas bases se faz conveniente, pois este desenvolvimento é proposto a partir de um modelo civilizatório capitalista que prioriza o consumo e o lucro, centrando suas atenções no processo acumulador, gerador de pobreza e miséria, em escala mundial. (FIGUEIREDO, 2007, p. 74).

Neste sentido, os objetivos do des-envolvimento associam-se à lógica moderna, que prioriza a economia, o individualismo, a competição, a concentração de riquezas na minoria da população mundial em detrimento do ambiente e do ser humano.

A proposta de des-envolvimento sustentável sinaliza a contradição social, pois há uma incompatibilidade entre os objetivos da sustentabilidade, que prioriza a vida, a terra, a humanidade, a cooperação, a solidariedade e o bem viver compartilhado. A sustentabilidade, para Boff (2012, p. 107),

[...] é toda ação destinada às condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

Há a primazia da integração entre sociedade e natureza, pois, como seres humanos, somos natureza e temos como diferencial a possibilidade de gerar ações refletidas com a realidade, que deve começar desde a infância, com trabalhos contextualizados no âmbito escolar, familiar e comunitário. Por isso, ressaltamos a necessidade de estudos e pesquisas com educação ambiental na infância, para que as crianças possam trabalhar com as questões ambientais sustentáveis com naturalidade e sejam educadores(as) ambientais engajados(as) no projeto utópico de justiça social.

Na escola indígena diferenciada Maria Venância, analisamos que as crianças Tremembé valorizam e protegem o ambiente educativo a partir de um processo de conscientização dos(as) educadores(as) indígenas que reforçam a sustentabilidade, traduzindo-se no cuidado ambiental e no respeito à vida.

[...] Certa vez – ainda era na outra escolinha- e tinha um galego que sempre passava pela aqui, e ele não respeitava, porque a escolinha era bem no pé da estrada. A gente saiu aqui a porta da escola e já era a estrada. E esse motoqueiro as vezes passava, e passava tão rápido, e a gente ficava preocupado. Pois uma certa vez esses meninos se juntaram tudim, um bucado, e ai o motoqueiro passou pra cima. E eles bem rapidinho correram, se arroçaram, e foram no cercado, touxeram um bucado de coco, e espalharam. Quando esse motoqueiro ia voltando de lá, ia caindo. Ninguém disse nada com eles. Deixaram eles, porque? Porque eles tavam defendendo um espaço que era deles. Eles mesmo pequeninhos, mas eles tavam tendo a noção de que aquele espaço ali era um espaço onde eles brincavam. Não pras pessoas passar de qualquer jeito. Então eles, desde pequeno, já tem essa noção de que pra viver bem eles precisam ter um espaço adequado, um espaço suficiente, que eles possam brincar, pra que eles possam se desenvolver. (Getúlio, entrevista, 2013).

A percepção desta vinculação afetiva com a natureza aconteceu em uma das brincadeiras entre as crianças em que pintaram peixes em folhas de papel. E uma delas pegou o desenho da outra, com o sentimento de raiva entre Daniela e Jaime, como apresentamos:

*Liduína: Daniela, meu amor, venha aqui. Daniel!
Daniela: Caiu.*

Liduína: Caiu? Pegue! Só pegar. O peixe tá ficando bonito... Tu gosta de peixe? Onde é que tem peixe, no mar? Já pescou peixe?

Jaime: Eu gosto.

Daniela: O Jaime matou meu peixinho... Eu mato o Jaime! (Pintura em sala de aula, 2013).

É necessário percebermos o processo educacional no papel de problematização da realidade e o reconhecimento de ações sustentáveis, visando à transformação em um âmbito socioambiental. O componente ambiental torna-se relevante por acrescentar o papel biofísico, social, político, amoroso e dialógico no processo educativo. Para isso, são fundamentais estudos, práticas contextualizadas e pesquisas na área da Educação Ambiental no nosso Estado, no Brasil e no Mundo, que vão ser analisadas a partir dos contributos da EEDIT de Almofala com as crianças indígenas e seus(suas) educadores(as).

5.2 “Os animais são nossos amigos”: Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Transformadora

[...] A diversidade biológica, ou biodiversidade, é essa variedade das formas de vida da terra. Podemos pensar em diversidade, partindo do lugar onde vivemos. A praia, as dunas, o mangue, as lagoas, os córregos, as árvores, os animais e as pessoas vão compor uma cultura e um lugar sem igual no mundo. A diversidade da natureza como a diversidade das culturas. As culturas são diferentes e as etnias do planeta também têm a sua diferença. E a terra toda é uma coisa viva.²¹ (CEARÁ, 2007b, p. 56).

A vida dos seres humanos está integrada à diversidade da natureza e à diversidade cultural. Reflete na vinculação afetiva dos sujeitos com os animais, as árvores, as lagoas, os rios, o mar, a serra, isto é, com a natureza de maneira geral, presente na vivência familiar, escolar e comunitária dos povos indígenas.

Neste sentido, com a finalidade de relacionar a afetividade com a Educação Escolar Diferenciada Indígena, iremos percorrer sutilmente os caminhos da Educação Ambiental Crítica e da Educação Ambiental Transformadora com o intuito de conhecer as interfaces e as contribuições para a Educação Ambiental Dialógica (EAD) na Perspectiva Eco Relacional (PER).

Reigota (2004) foi um dos pioneiros na discussão sobre a Educação Ambiental no Brasil, especificamente sobre a Educação Ambiental Crítica, que tem como objetivos a conscientização dos indivíduos com o meio, a participação social, o conhecimento da

²¹É a compilação de trabalho de alunos descritos na produção “O livro da vida Tremembé”. Não identificação de autoria nesta parte.

problemática ambiental e a resolução por meio da mudança de atitudes e de comportamentos ecologicamente responsáveis.

Nesta perspectiva, a educação ambiental é uma educação política vinculada à realidade dos sujeitos e à historicidade do contexto social, que demonstra o compromisso social e ético entre o ser humano e a natureza, que não está imbricado aos padrões antropocêntricos e etnocêntricos. O que se destaca é a justiça social, relacionada à luta contra as desigualdades sociais, além da percepção de nossa responsabilidade frente às situações e a justiça ambiental.

No ambiente escolar Tremembé da Escola Maria Venância, em diversos momentos, percebemos a luta indígena atrelada ao processo de escolarização das crianças e dos jovens, como, por exemplo, no caso da aprendizagem da língua portuguesa como forma de dialogar para garantir os seus direitos fundamentais.

Segundo Reigota (2004), a Educação Ambiental Crítica está engajada em um projeto utópico no qual é imprescindível que o(a) educador(a) ambiental seja um militante na construção de uma cidadania nacional e planetária, que visa ao reconhecimento do ser humano e do ambiente como dotados de direitos/deveres ambientais, e responsabilidade social. São essenciais mudanças individuais, coletivas, locais e globais, que visam amenizar problemáticas sociais como as desigualdades sociais, a degradação ambiental e as situações opressoras, superando o *status quo*.

O que é ser um(a) profissional de Educação Ambiental Crítica? É estar vinculado ao seu contexto e preocupado com as questões sociais, visando problematizar a exclusão social, a exploração e a degradação do ambiente. Tem como compromisso a construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável. Luta por uma cidadania nacional e planetária, em prol de uma ética local, global e ecológica, reafirmando assim ser agente de mudanças. Então, “a educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza.” (REIGOTA, 2004, p. 11).

Nesta vertente, os(as) educadores(as) indígenas Tremembé podem ser profissionais da educação ambiental crítica responsáveis pela problematização de suas dificuldades e busca pela resolução dos seus conflitos. São sujeitos que devem promover a integração entre a família, a educação e a comunidade, bem como entre o céu, o mar e a terra em um ambiente educativo contextualizado.

A utopia, para Freire (2009), é a construção do sonho de modificar o contexto, que acontece a partir da cooperação e da dialogicidade. É percebida na realidade indígena,

pois há sonhos compartilhados pela população que se configuram na luta política pela valorização da cultura, pela demarcação de terras, pelo reconhecimento dos saberes ancestrais.

Outra concepção de Educação Ambiental é a Educação Ambiental Transformadora que, para Loureiro (2004a), volta-se para a emancipação humana (individual/coletiva) e para mudanças significativas em nossa sociedade e superação das relações sociais excludentes a partir de uma educação que valorize a amorosidade entre pessoa-ambiente. O enfoque transformador nos surpreende com uma proposta libertadora que percebe a ação social, a reflexão e a politização da práxis educativa como essencial para a cidadania e a solidariedade.

A Educação Transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. (LOUREIRO, 2004a, p. 81).

Na EEDIT, durante a intervenção na escola, notamos que diversos animais (boi, galinha, cachorro, porco...) passeavam com frequência no ambiente educativo, gerando interesse e curiosidade das crianças. Assim, estas percebem que nos espaços educativos a natureza está presente e é possível interagir com a mesma.

Durante a aula, apareceram filhotes de porco próximos à sala, que os(as) educadores e as crianças chamavam de “bacurins”. Percebo que Paulo tem grande identificação com os animais. Quando os bacurins chegaram à porta da sala, esse fato chamou atenção de Paulo, que alertou as outras crianças e as convidou a sair da sala para vê-los, acompanhando-os até a sua casa. Demonstrou, portanto, a vinculação afetiva das crianças Tremembé com os animais e a natureza. Isso aconteceu de maneira dinâmica em contato com a realidade, causando interrupção na atividade proposta pela educadora Liduína e despertando novos interesses dos(as) educandos(as) a partir da interação cuidadosa e significativa com o contexto, que gerou um aprendizado que perpassou as questões ambientais.

Figura 18 – Crianças brincavam com os porcos na escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Este modelo educacional acredita no ser humano como ser capaz de mudar a sua realidade e a si mesmo, com os(as) outros(as), a partir do processo de conscientização, que desvela a realidade, para que possamos intervir e ressignificá-la. Não visa à normatização de comportamentos ou à transmissão de conhecimentos sobre o ambiente de forma passiva, mas sim à criticidade das relações de respeito e de cuidado ambiental.

Na perspectiva da Educação Ambiental Transformadora, a consciência crítica é uma atividade permanente que pressupõe não só a dinâmica dita acima e a capacidade de fazer com que estejamos aptos a projetar para além desta, em um movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza. (LOUREIRO, 2004b, p. 97).

Em outro momento, na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, apareceram novamente os filhotes de porco, que chamou atenção de Paulo. Ele convidou as outras crianças para a parte de trás da escola, olhar a criação de porcos. As crianças foram para a casa dos animais, quando Daniel começou a falar animadamente:

Daniel: os porcos são meus amigos!!! Os porcos são meus amigos!!! Os porcos são meus amigos!!!

Todos (repetem): os porcos são meus amigos!!!

Daniela: os animais são nossos amigos. (Observação em sala de aula, 2013).

Enfatizo o contato com a natureza que as crianças indígenas apresentam no processo educativo diferenciado, que demonstra um cotidiano repleto de amorosidade com os

animais e profundo respeito com sua forma de ser no mundo. Na atualidade, algumas crianças não indígenas não têm mais interação com animais em seu dia a dia, dificultando a forma de se relacionarem com eles.

Com as crianças indígenas, penso que a citação de Daniel “*os animais são nossos amigos*” (Observação em sala de aula, 2013), reflete a amizade espontânea e verdadeira das crianças com os animais como seres relevantes para a convivência e fonte rica de aprendizado. Preconiza, então, o respeito e o cuidado com algo supremo: a mãe natureza, que se refere aos fenômenos bióticos, isto é, geradores da vida na Terra. Isso lembra a minha infância, quando pude ter contato com diversos animais em Fortaleza e Quixadá. Minha avó do coração sempre relatava “*os animais são nossos amigos*”, que temos uma forte vinculação com a mãe natureza, que é nossa mãe no sentido de nos proteger e viceversa, como descrito na introdução desta tese.

Depois de observarem os filhotes de porcos, as crianças voltaram para o pátio. Paulo observou alguns bois passando fora da escola e sinalizou: “*Olha os ‘boião!’*” (Observação em sala, 2013).

Percebo que Paulo se interessa por animais, principalmente por bois, porcos e cavalos. Ele chamava de “boião”, quando aparecia um boi nas imagens e comentava algo. Disse que passavam alguns bois perto de sua casa. Foi importante quando ele fez essa observação, porque esclarece seu interesse por esse animal, advindo do seu contexto familiar no âmbito escolar e que ressalta a afetividade que tem com os animais.

Isso me surpreendeu bastante, pois não foi uma atividade proposta pelos(as) educadores(as), mas construída pelas crianças a partir de suas necessidades e seus interesses, que geraram também aprendizado. Notei a autonomia das crianças indígenas no seu processo educativo, que puderam construir e criar saberes ambientais com diversão a partir de sua espontaneidade e sua criatividade.

Na Educação Ambiental Transformadora, a afetividade tem força motriz para o diálogo entre os agentes sociais e a natureza, que incentiva a participação e a ação em prol da luta socioambiental. Loureiro (2006, p. 41) afirma que,

[...] a Educação Ambiental é uma práxis educativa que, além de cultural e informativa, é fundamentalmente política, formativa, e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes. A dimensão afetiva atua, neste contexto, como um elo criador e fortalecedor das inter-relações entre agentes sociais situados em modos distintos e desiguais na sociedade e no meio ambiente comum aos mesmos – elo necessário ao enfrentamento de obstáculos e desafios internos e externos ao grupo.

Analisamos, assim, que o ensino e o aprendizado das crianças indígenas devem ser baseados na natureza, já que promovem interesse e valorização dos saberes ambientais. Isso foi percebido pela educadora, que escolheu, na maioria das vezes, animais para que as crianças pudessem pintar, fazendo com que as mesmas se aproximassem do contexto que vivenciam e despertassem interesse pelo aprendizado.

Dessa forma, certo dia, Liduína passou uma atividade para as crianças maiores escreverem palavras de acordo com a figura, ou seja, na folha havia imagens de diversos animais, para escreverem seus significados, por exemplo, galo, galinha, borboleta, sapo, peixe, boi, jumento, entre outros. As crianças desempenhavam a atividade com o auxílio da educadora.

Outro dia, a atividade para as crianças maiores foi sobre os animais marinhos. Elas tiveram que escrever de acordo com as figuras o nome dos animais, como, por exemplo, Tartaruga, Estrela, Foca, Golfinho e Baleia. Daniela fez isso com facilidade. Jaime e Daniel precisaram de auxílio da educadora. Liduína elogiou o trabalho desempenhado por Daniela para mim, afirmando que ela já conseguia construir palavras sozinha. Daniela, após finalizar a sua atividade, ajudou Liduína a ensinar Daniel e Jaime. Ao concluírem, eles pintaram os desenhos com variadas cores.

Daniela desempenhou papel de educadora e educanda em sala de aula, por ser a mais velha e por ter facilidade no desempenho das atividades. Essa facilidade aconteceu por estímulos em casa, por interesse, esforço e desenvolvimento cognitivo. Dando continuidade à atividade, as crianças pintaram a tartaruga colorida, assim como o mar, as algas e as estrelas do mar que estão ao redor da mesma. Conversei com Daniela sobre a tartaruga, mas ela ficou tímida. Perguntei se ela já viu uma tartaruga, respondendo-me envergonhadamente que sim, na praia e no mar.

Em relação à família, um dia a mãe de Daniela e Daniel foi a escola conversar com Liduína. A mãe apresentava uma aparência simples e humilde, demonstrou cuidado com o processo educativo dos filhos, buscou orientações de Liduína e falou que os incentivava a estudarem em casa, embora Daniel apresentasse mais dificuldades, dando mais trabalho para ela.

A afetividade na EEDIT apresenta-se na interação respeitosa e compromissada com a natureza, reconhecendo o seu papel no processo educativo e formativo, essencial na concepção de Educação Ambiental Dialógica.

5.3 “O ser humano não se separa da natureza, pois é nela que nos fortalecemos”: Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco Relacional em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

[...] Pode-se dizer que cada ser é necessário para a vida na Terra. Essa ideia de cada um precisar do outro – bicho, planta, gente, por exemplo, é uma ideia antiga que os velhos índios ensinavam e que eu vejo agora com novos nomes. A escola precisa mais de luta para mudar o que homem tem destruído da vida. Precisa disso que de novos nomes.²² (CEARÁ, 2007^a, p. 55).

A concepção de “Educação Ambiental Dialógica (EAD)” foi originária da tese de doutorado denominada “Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE” (FIGUEIREDO, 2003), que propõe a interface entre a Educação Dialógica (FREIRE, 2005, 2009) e Educação Ambiental Crítica (REIGOTA, 2004). Reconhece a relevância da afetividade nos processos educativos ambientais.

A Educação Dialógica ou Educação Popular é uma práxis educativa que tem como principal autor o brasileiro e nordestino Paulo Freire, que aprofundou as temáticas da dialogicidade, amorosidade, autonomia, práxis, Ser Mais, a politicidade, a esperança, a utopia, o círculo de cultura, a alfabetização, a problematização, a conscientização, as relações de opressão, a transformação social, a emancipação e o empoderamento humano, assuntos fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de seu paradigma educacional libertador.

A Educação Dialógica em contraposição à Educação Bancária, segundo Freire (1970/2005a), busca a libertação de oprimidos(as) e opressores(as) em comunhão, mediatizados pelo mundo. É uma relação horizontal de compromisso, confiança e respeito entre os seres dialogantes. Permite que os seres humanos denunciem problemáticas sociais, pronunciem o mundo e anunciem a construção de sonhos compartilhados.

Há empecilhos no diálogo entre opressores(as) e oprimidos(as), pois há dependência e hierarquia entre ambos, ou seja, geralmente os(as) opressores(as) acreditam que são superiores aos oprimidos, pois não os percebem como sujeitos capazes de ensinar algo. Os(as) opressores(as) não se importam com o sofrimento dos(as) oprimidos(as), que se caracteriza pela ação antidialógica, que não os reconhece como humanos e, conseqüentemente, não percebem a si mesmos como dignos de humanização.

²²Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

Freire (1970/2005a) afirma que os(as) oprimidos(as) carregam ideologicamente os(as) opressores(as), já que desejam estar no seu lugar, ou então, trazem um discurso fatalista e conformista de inferioridade/incapacidade que foi introjetada e/ou imposta pelos(as) opressores(as). A partir da problematização da realidade, os(as) oprimidos(as) buscam a sua liberdade com os(as) outros(as) em prol da humanidade.

A dialogicidade, para Freire e Shor (1986), é a possibilidade de criar e recriar a realidade e a si mesmo, que acontece junto com os(as) outros(as). Somos seres de comunicação, ou melhor, é na intercomunicação que produzimos conhecimento a partir dos saberes científicos, sobretudo populares. É um ato individual e coletivo, pois são reflexões e ações que advêm da história de vida e do contexto familiar, mas também da comunidade, escola, grupos sociais e sociedade.

É necessário que possamos apreciar o(a) outro(a) em sua diferença, pois percebemos com diversidade de pensamentos e experiências à medida que vislumbramos o respeito por ele(a). A apreci(ação) possibilita o encontro entre sujeitos e a disponibilidade para conhecer a sua realidade e seus saberes, e também mostrar as outras reflexões e opiniões. Esta abertura ajuda a dar um novo significado à ação no mundo, trazendo mudanças aos sujeitos e à realidade.

O pensamento freireano nos faz pensar sobre o povo Tremembé, no que se refere à Educação Escolar Diferenciada Indígena, que os(as) educadores e os(as) educandos(as) são entes dialogantes, disponibilizando-se para apreciar e interagir com a riqueza dos(as) outros(as).

Assim, “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 36). São as diferenças que nos fazem dialogar, para entender o(a) outro(a), o seu contexto e as mudanças históricas. É necessário ampliar a compreensão da realidade, por meio do diálogo problematizador, que busca entender as relações de opressão e exclusão social.

A Educação Ambiental Dialógica (EAD) e a Educação Dialógica Freireana têm como compromisso a emancipação humana e a transformação social em prol de um mundo eco-solidário e com justiça social. São estratégias de problematização da exclusão social, pobreza, miséria, poluição, degradação da natureza e exploração humana. Trabalhar com essas temáticas requer a interface com outros saberes e a possibilidade de uma formação docente ambientalizada que possa contemplar a amorosidade, a esperança e a dialogicidade.

A fortaleza dos(as) Tremembé de Almofala advém da relação afetiva descolonizante com a natureza, que remete à integração entre ser humano e ambiente:

E observar a natureza com um olhar limpo e puro. O ser humano não se separa da natureza, pois é nela que nos fortalecemos. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

A dialogicidade e a Educação Popular na concepção de Freire (2009) são essenciais para a noção de Educação Ambiental Dialógica (EAD) em nossa pesquisa, pois compreende a capacidade dos sujeitos em modificar a sua realidade a partir da reflexão e da ação transformadora, ou seja, a esperança de reconstruir o mundo com os outros na luta contra a opressão. Esperança no sentido de reconhecimento de que eu posso Ser Mais com os(as) outros(as) e na crença nas potencialidades humanas de superação de dificuldades e na construção de sonhos coletivos.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em uma das observações em sala, Liduína fez uma atividade com as crianças maiores, que problematizava o período de chuvas em Almofala, o qual ela denominava “inverno”.

A educadora perguntou quais as características do inverno, as crianças responderam que é a chuva, o frio, os animais e comentaram de maneira geral sobre alguns fenômenos da natureza nesse período de chuvas em Almofala.

Liduína: Quem se lembra? O que é isso aqui?

Todos: Inverno!

Liduína: O inverno. E no inverno nós temos o quê?

Todos: Chuva.

Liduína: Nós temos bastante chuva. Nós temos o quê também?

Todos: Frio.

Liduína: E o que mais?

Todos: Peixes.

Liduína: Muitos peixes né? Nós temos o que mais?

Todos: Lagoa.

Liduína: Nós temos o quê?

Todos: Árvore.

Liduína: Então, recapitulando de novo, no período do inverno, nós temos chuva. Ontem choveu?

Todos: Choveu.

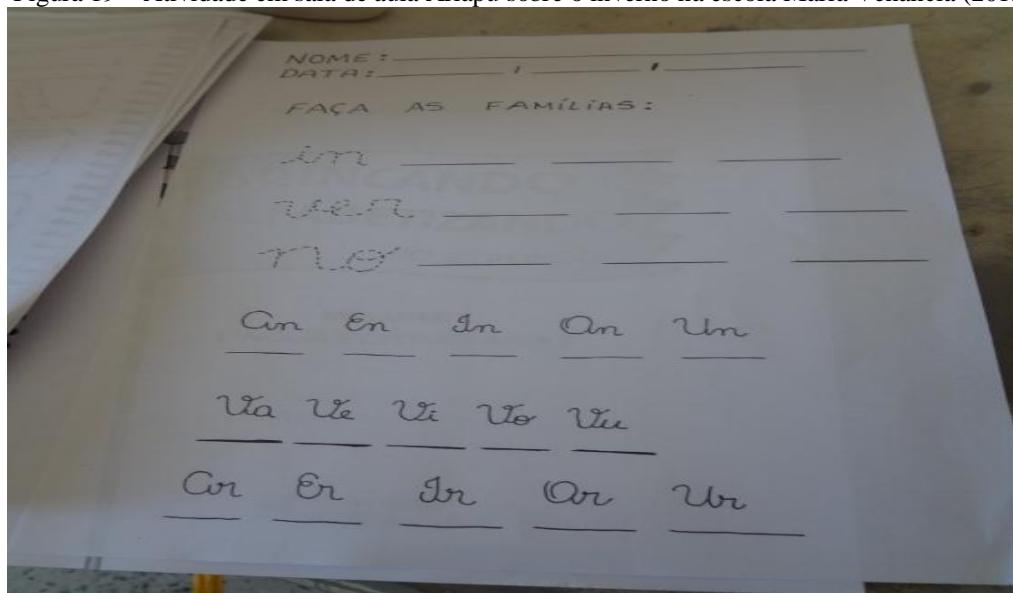
Liduína: Quase que vocês não vinham pra aula, né? De tanta chuva... Certo? Então, hoje é só pra dar aquela familiarizada. Certo? Maria lembra? E agora o nosso trabalho. (Observação em sala de aula, 2013).

Em uma proposta de ensino contextualizado, a educadora pediu para que as crianças pintassem o desenho referente ao inverno, bem como a palavra “inverno”. Foi interessante porque as crianças fizeram relação com a teoria e a prática, trazendo elementos do que está acontecendo na realidade para a sala de aula, pois Almofala vivenciava naquele período fortes chuvas. Depois solicitou a formação da palavra “inverno” e que a soletrassem, para, em seguida, realizar a leitura. As crianças sentiam facilidade em desenvolver a tarefa.

Liduína: Vamos lá, fazer leitura. Que letra é essa?
Daniela: I.
Liduína: E essa?
Daniela: N.
Liduína: E essa?
Daniela: V.
Liduína: E essa?
Daniela: E.
Liduína: E essa?
Daniela: R.
Liduína: E essa?
Daniela: N.
Liduína: E essa?
Daniela: O.
Liduína: Então, IN-VER-NO.
Daniela: Inverno. (Observação em sala de aula, 2013).

Após isso, começou a chover em Almofala, a chuva me deixou com uma sensação de leveza e paz. Os coqueiros se mexiam, o clima era agradável. Senti o cheiro da terra molhada. Simbolicamente, a chuva ajudava a semear o solo deste povo marcado por sua luta política com muita sabedoria e possibilidade de florescimento, arrastando assim o preconceito e a exploração. Uma das crianças, Jaime, comenta: “Tia, tá chovendo!” (Observação em sala de aula, 2013).

Figura 19 – Atividade em sala de aula Ariapú sobre o inverno na escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

As crianças animadas observavam a chuva na porta da sala de aula e fechavam as janelas para se protegerem. Liduína comentou sobre a chuva e refletiu com as crianças que por esse motivo que falamos sobre o inverno na sala de aula. Foi uma das temáticas trabalhadas nesse período, fazendo relação entre o ambiente e o processo de aprendizagem

das crianças, demonstrando que o conhecimento deve ser inerente à realidade e enraizado ao contexto social, como estratégia propulsora de reflexão crítica e de engajamento político.

*Liduína: A gente agora tá com o tema inverno, já estou trazendo a ciência, tá englobado, não tem como a gente fugir. É a realidade. De vez em quando tá chovendo por aqui né? Parou mais, não foi? Mais tá chovendo.
É. Então, assim, não dá pra separar. Na hora que você vai colocar o seu plano em prática, que você vai fazer o seu resumo, aí... (Observação em sala de aula, 2013).*

A dissociação entre realidade e educação é um dos fenômenos ideológicos que legitimam as situações de opressão e de exclusão social, pois distancia a escola da própria dinâmica da vida, fazendo com que a realidade não tenha sentido no contexto escolar (FREIRE; GUIMARÃES, 1982/2011a).

A Educação Popular, a EAD na PER, tem como opção política e afetiva pelos excluídos, os oprimidos, os miseráveis e os esfarrapados do mundo. Constitui-se na superação de processos educativos subalternizantes em uma lógica cognitivista, conteudista e bancária, possibilitando, assim, repensar as relações educativas.

Neste sentido, na construção da EAD, é fundamental a concepção de Perspectiva Eco-Relacional (PER), que critica o viés antropocêntrico (considera o ser humano como o centro explorador do meio) e propõe um paradigma ecocêntrico, que considera as relações entre a pessoa e o ambiente, de forma integrada, compromissada, solidária, ética e afetiva. Esta perspectiva corporifica-se em ecopraxis, prática contextualizada e engajada que visa à ação-reflexão dos sujeitos, em uma vertente que priorize a transformação da realidade, a amorosidade no enfrentamento do problema e a abertura de novas possibilidades (FIGUEIREDO, 2007).

A PER preconiza a superação dos paradigmas hegemônicos e dicotômicos da história da ciência, que fragmentam o conhecimento e o próprio ser humano, como por exemplo, o modelo cartesiano, que separa mente e corpo, emoção e razão, objetividade e subjetividade, apartando a concepção de humanidade e de natureza.

Para Figueiredo (2007), na Perspectiva Eco Relacional (PER), o eco complexifica o relacional, pois percebe que todos os seres e o ambiente (micro e macrocosmo) interagem em um posicionamento que não separa a dimensão humana da natureza, mas sim percebe a interação amorosa e dialógica.

Sobre a contextualização do ensino na EEDIT, as crianças fizeram um ditado sobre os animais que apareciam no inverno e a educadora conversou sobre os mesmos.

Liduína: Já vamos pintar lá dentro. Vamos fazer ditado? Hoje, nós vamos fazer ditado. Olha, quem é este animal? É o nosso amigo... Cupim.
Crianças (Todas): Cupim!
Liduína: Vocês sabem o que tá acontecendo no período da chuva?
Crianças (Todas): Não.
Liduína (rindo): Quando começa a chover, ele cria asas e voa. Só o cupim tem esse dom. (Observação em sala de aula, 2013).

Na EEDIT, em outro dia letivo chuvoso, Liduína falou do inverno, havendo uma contextualização da atividade realizada pelas crianças. Perguntou para elas o que havia nessa estação do ano, por exemplo, quais os animais presentes. Comentaram sobre as borboletas e os sapos. Liduína perguntou quais as cores da borboleta e as crianças afirmaram que era preta. Ela explicou que normalmente eram marrons, perguntando qual o significado das borboletas quando entravam em casa. A educadora disse que, para os mais velhos, significava dinheiro ou doença. As crianças ficaram animadas com esse momento de retratar os animais presentes no inverno e sobre as crenças indígenas Tremembé, ressaltando a cultura do povo.

Liduína: A lagoa encheu, né assim? Aí a gente toma banho.
Daniela: Toma!
Liduína: E os animais do inverno?
Jaime: Borboleta! Já vi.
Liduína: Viu? Bem grande. Uma borboleta.
Quem já viu uma borboleta pousando?
Todos: Eu!
Liduína: Qual a corzinha dela?
Jaime: Preta!
Liduína: Aqui tem uma história pra essa borboleta. Tá certo? Quem tá com os ombros apoiados sou eu.
Então, voltando pra borboleta. Pousando... Você já viu, Daniela?
Daniela: Já. Dentro de casa.
Liduína: Alguém já ouviu falar? Quem foi que já ouviu? Uma borboleta pousando em casa... Já ouviu falar nisso? Não? Mas é verdade. Sabia? Mas só a marrom bem grandona, geralmente no período da chuva, ela se instala dentro de casa. Sabia? Esse é um dos animaizinhos que geralmente a gente está encontrando no período da chuva. Hoje de manhã em casa, Jaime fazia o quê no quintal?
Jaime: Lembrando. Brinquedo.
Liduína: Brinquedo? Tem certeza?
Jaime: Caçava caracol.
Liduína: Caracol. Aquele caracolzinho, a gente começou a perceber que aparece quando chove.
Lucas: Tia! Tia! A Daniela saiu da sala.
Liduína: A Daniela? Só quando começar a ler e a escrever. Combinado? Todo mundo entendeu a história da borboleta? Ela aparece no período da chuva dentro de...
Daniela: Casa!
Liduína: E o caracol faz o quê? O caracol, não sei explicar, porque ele aparece na chuva. No período do inverno. E agora, pra gente começar mesmo, nós vamos fazer...
Jaime: Tia! O caracol... (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína comentou, também, uma situação presente em sua casa, perguntando a Jaime o que catou naquela manhã. Ele tentou lembrar e disse que havia sido um caracol.

Novamente, o universo familiar atravessou o âmbito escolar, demonstrando sua dinamicidade e particularidade. Penso que, se Liduína não fosse mãe de Jaime, esse comentário não existiria no âmbito escolar, trazendo assim uma proximidade e uma extensão da privacidade familiar, fazendo relação com o que é vivenciado no dia a dia pela criança e seu processo educativo diferenciado.

Liduína entregou para as crianças maiores um papel com a palavra inverno, para que elas pudessem cobrir; para as menores, um desenho de uma borboleta para que pudessem colorir. Foram atividades relacionadas à temática do inverno. As crianças realizaram a atividade, tiraram algumas dúvidas com a Liduína e perguntaram sobre a data de hoje. Como descrevemos nestes trechos significativos:

Liduína: Isso aqui o que é?

Jaime: Chuva!

Liduína: É uma gotinha. Agora, nós vamos colocar o nosso nome.

Daniela: Hoje é quanto, tia? Ei, hoje é quanto?

Liduína: Hoje é 20. Vamos lá, você já pegou seu lápis? (observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Cadê a Daniela? Essa é a palavra inverno.

Daniela: Tia!

Liduína: Oi? Que legal, muito bem! Que letra é essa aqui? Letra V.

Daniela: I-N-V-E-R-N-O.

Liduína: Falta terminar de pintar.

Jaime: Tia!Tia!Tia!

Daniela: Pronto. (Observação em sala de aula, 2013).

Neste dia, em Almofala, choveu fortemente. Jaime terminou sua tarefa, repetindo a palavra inverno. Logo, pegou um jogo de montar palavras e formou “inverno”. Repetiu aquele nome, apropriando-se dele. Em seguida, Jaime foi para a porta e apontou para fora da sala de aula e disse: “é o inverno”.

A criança, de maneira espontânea e dinâmica, descreve o que observa fora da sala de aula, relacionando ativamente com os conteúdos lecionados pela educadora. Neste sentido, “a escola tem que dar conta de dois olhares: um, para dentro, e outro, para fora.” (FONTELES FILHO, 2003, p. 167).

Na EEDIT, demonstra a relação entre a teoria vivenciada no processo educativo diferenciado e a prática, ou seja, articulam o mundo lá fora e a realidade dentro da sala de aula. Isso é um ponto fundamental na pesquisa, principalmente quando aplicado pelos(as) educadores(as), tornando-se perceptível na práxis educacional para as crianças. Assim, Fonteles Filho (2003, p. 258) reafirma: “parece que a função da educação é preparar para a vida lá fora.”

Figura 20 – Chuva na Escola Maria Venância em Almofala (2013)



Fonte: Fotos da autoria.

Nesta perspectiva, o que é ambiente? É o espaço físico, natural, ecológico, subjetivo, simbólico e social. É uma interlocução entre as esferas. É a teia de relações entre as pessoas e a natureza, que significa que tudo e todos apresentam dimensões ambientais. A ambientalização constitui-se na inclusão do componente ambiental no processo educativo.

[...] O papel da escola na PER é ser um Ecossistema de aprendizagem e saberes. Tem como conteúdos de ensino os temas geradores extraídos da problematização do cotidiano amplamente multirrelacionados. A relação educador-educando é plena, de aprendizagem mútua, parceira e diretiva. Traz como pressupostos de aprendizagem a problematização, afetividade e a potencialização do ser mais inteiro em si. Seu método mais habitual é Dialógico, multirreferencial, transdisciplinar e multirrelacional. Destaco ainda a premência de se inserir esta alternativa que coloca no lugar devido à relevância da ambientalização dos processos educativos. (FIGUEIREDO, 2011, p. 13).

Na PER, dentro da proposta de ambientalizar a educação, é fundamental a integração da humanidade com a natureza, pois nós somos a natureza e esta faz parte da realidade, assim, podemos desvelá-la. Além disto, é necessário dialogar entre os saberes para enriquecer os conhecimentos científicos e os saberes populares, facilitando a vinculação afetiva com o(a) outro(a).

Deyseane: O que é ambiente na Educação Escolar Diferenciada Tremembé?

João Filho: Ambiente na Educação Tremembé... Ambiente pra mim tem que ser...

Deyseane: Ambiente, natureza...

João Filho: Tem que ter tudo limpo. Tem que ter um ambiente onde você chegue e se sinta a vontade. Onde você vê os pássaros livres, onde você vê os animais tudo satisfeitos que tão naquele local, tá naquele ambiente, de limpeza. Tá naquele ambiente que a gente vê que tem vida. Isso que é ambiente, natureza. (Diálogo entre a pesquisadora e o educador, 2013).

Na concepção de Educação Ambiental Dialógica (EAD), na Perspectiva Eco Relacional (PER), para Figueiredo (2007), percebemos as conexões entre o ambiente físico e natural com a sociedade e o ser humano, nas dimensões sociais, políticas, afetivas e espirituais.

Na PER, destacamos o conceito de ecopraxis que designa a dialogicidade atravessada de ações significativas com a realidade, ou seja, é a relação entre ação-reflexão-ação com o contexto social e planetário, pautado no compromisso social. É a possibilidade dos sujeitos tornarem-se atores ambientais, é a construção de um caminho de aprendizado que possibilite aos indivíduos Ser Mais e estabelecer relações solidárias e amorosas com os(as) outros(as), a natureza e o mundo. Desta maneira, ressaltamos que “a sensibilidade adequada, atitude refletida e ética somada à afetividade resulta em ecopraxis.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 63).

Na PER, a dimensão afetiva é primordial para potencializar o homem e a mulher como um Ser Mais, que se percebe como inacabado e incompleto, mas consegue articular várias dimensões para a constituição de si mesmo, como por exemplo, a mente e corpo; a subjetividade e a objetividade; a razão e a emoção. Assim, “é urgente que reconheçamos e valorizemos o aspecto afetivo na qualidade de educadores, que valorizemos os sujeitos em sua integralidade e não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, e que destaquemos o amor como afeto fundamental e fonte constante na educação [...]” (FERREIRA; FIGUEIREDO, 2008, p. 129).

Para algumas etnias indígenas, segundo Menezes e Bergamachi (2009), a educação implica emoções e sentimentos mediadores do autoconhecimento e da produção de saberes ambientais, com base na sabedoria ancestral indígena. Ao enfatizar a afetividade, promovemos des-construções e re-construções que valorizam a ética do respeito e do cuidado ambiental, com base na sustentabilidade da vida.

Outro dia, João Filho sugeriu para Amanda que escrevesse nas folhas de papel os números de 1 a 10, cada número em uma folha. Ela fez isso com presteza, enquanto ele ia para fora pegar sementes de linhaça e debulhar na própria sala. Propôs que as crianças pudessem cobrir os números desenhados pela educadora com sementes. Cada criança ficou com um número.

Foi rico, porque o educador selecionou elementos presentes na natureza que circundam a escola e colocou como material didático para a realização da atividade. Fez novamente uma relação entre a realidade e o processo de escolarização da criança.

Por isso, as crianças tiveram facilidade em realizar o exercício. Ele pediu para que cada criança falasse o número que pegou à medida que cobriam os números com as sementes, sendo um momento vivencial e exploratório para conhecê-los, uma forma de aprender a matemática de maneira lúdica e divertida. No entanto, algumas crianças sentiram dificuldade, como Paulo, que cobriu o número 7, mas interrompeu, pois tinham outros elementos externos que chamaram atenção. Depois de cobrirem os números, colocaram para secar no final da sala, onde apareceu um pouco de sol.

Figura 21 – Daniel ajeita as atividades de colagem com sementes ao sol na sala Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

Sobre o uso de recursos naturais como estratégia educativa, que deve ser problematizada e contextualizada pelos(as) educadores(as) e educandos(as) a partir da dialogicidade e da amorosidade:

[...] se a escola realmente fosse capaz, como espaço político-pedagógico, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos do mundo com que as crianças brincam, por exemplo. Seria a partir certamente da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982/2011a, p. 67).

É fundamental entrar em contato curiosamente com estes recursos e materiais (as sementes, por exemplo) no universo escolar e apropriar-se no que se refere à cultura indígena pelas crianças Tremembé, com um enfoque no processo educativo que se baseia na sustentabilidade da vida humana e da natureza.

A Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé com um enfoque na Educação Ambiental Dialógica constitui-se, principalmente, pela possibilidade de buscar novas formas de apreensão dos saberes ambientais e outros modos de estudar para as crianças indígenas que sejam pautados nos princípios inerentes à sua realidade, traçando espaço para pensarmos também na Educação Ambiental Dialógica Infantil, no que se refere ao processo educativo ambiental das crianças Tremembé.

5.4 As crianças Tremembé elas gostam de vivenciar o ambiente onde elas estão: Educação Ambiental Dialógica Infantil na Perspectiva Eco-Relacional (PER) em interface com a Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

O tempo da minha infância
Era cheio de lagoas
Lembranças felizes eu trago de lá
Eu trago de lá

Das seriguelas, guabiraba e puçá
E todas as outras frutas gostosas
Que eu tinha lá

Goiaba, murici
Azeitona, cajá
Pitomba e croata

Mil lembranças felizes
Eu trago de lá
Eu trago de lá.²³ (CEARÁ, 2007b, p. 72).

A criança praticamente nasce no ambiente educativo e passa boa parte do seu dia na escola. Na EEDIT isso também acontece, pois existem estudantes que entram na escola muito pequenas, como no caso do Tiago, com apenas três anos de idade, já convivendo com colegas de turma, educadores(as) e com a dinâmica da sala de aula, em atividades escolares. A média de faixa etária de ingresso das crianças indígenas é em torno dos 3 a 4 anos.

Na Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Perspectiva Eco-Relacional (PER) as infâncias constituem-se em um desenvolvimento que perpassa o biológico, o social, o educativo, o psicológico e o ambiental (FIGUEIREDO, 2006).

As propostas pedagógicas atuais reconhecem a criança como um ser humano em um estágio específico de seu desenvolvimento, requerendo compreensão e cuidados apropriados. Nesse contexto opto por pensar elementos e princípios pedagógicos para o trato do conhecimento no ensino da Educação Ambiental infantil desde um paradigma que chamo de Perspectiva Eco-Relacional. (FIGUEIREDO, 2006, p. 4).

²³ Em alguns trechos do “O livro da vida Tremembé” não consta a autoria das falas.

A escola é percebida como instituição social e política, em que se desenvolve a práxis educativa. Pode ser um lugar de socialização, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia e posicionamento crítico da criança em relação com as outras crianças e os(as) educadores(as). A escola facilita no desenvolvimento de potencialidades, da cidadania, da sensibilidade e na compreensão da criança e do adolescente como ser histórico, espiritual, afetivo, social, biológico, cognitivo e cultural (KHOELER, 2006).

Na EADI da PER, acrescentamos o ambiente como um elemento formativo das crianças no âmbito educativo em uma proposta horizontal os(as) educadores(as) e os(as) estudantes mediatizados pelo contexto social impregnado de aspectos culturais.

Deyseane: E as crianças, hoje em dia, têm contato com esse ambiente, essa natureza? As crianças Tremembé.

João Filho: É público o ambiente que a gente tem, envolve natureza. Mas eles têm um pouco de contato. Tem um pouco de contato. Não deu ainda pra mode empurrar com a barriga não, mas ainda têm um pouco de contato, principalmente as crianças. (Diálogo entre a pesquisadora e o educador).

Na EEDIT, em interface com a EADI na PER, percebemos que as crianças indígenas têm contato com a natureza, a qual influencia diretamente em seu comportamento fazendo com que os(as) educadores(as) construam novas estratégias educativas, como aulas de campo, para suprir as necessidades de um contato mais efetivo com o ambiente.

Outra coisa que a gente também avalia é a questão do influenciar da lua, né. A lua influencia muito nas crianças. Às vezes, o tempo é tão corrido que esquece que você é um ser humano. Então assim, isso já tem afetado bastante. E aí quando a gente percebe realmente que eles tão muito agitados, e a gente quer fazer com que eles fiquem quietos, e a gente vê que não vai conseguir, a gente tem que perceber realmente qual é a fase da lua. Geralmente quando ela tá crescendo, pra ficar cheia, afeta muito, a agitação deles e tudo. O quê que a gente faz? A gente leva ele na praia, justamente pra que eles possam botar a energia deles pra fora. A gente leva, eles ficam lá na praia. A gente tem o cuidado de botar eles pra correr, pra eles nadar, pra eles brincar ali mesmo. Aquele espaço bem amplo, bem livre mesmo, pra que eles esqueçam realmente que eles tão dentro de uma sala de aula. Você tá dentro da sala de aula tem aquela questão de como você tiver preso. Acho que é por isso que eu acho que as crianças Tremembé não gosta de estudar, né. Porque você deixa muito tempo... então quando tem esse período a gente tem que ter essa sensibilidade de levar eles pra praia né. O local mais apropriado que a gente já teve foi esse aqui. E que contribui bastante. (Liduina, entrevista, 2013).

A lua é satélite natural e corpo celeste que apresenta fases: nova, crescente, cheia e minguante. Nesta lógica, é necessário que os(as) educadores(as) indígenas conheçam as suas fases e as influências nas crianças para realizar o planejamento de aulas, atendendo às demandas dos(as) estudantes.

Na EEDIT, a natureza dá sentido ao humano, verificamos isso quando Liduína relatou que Jaime havia cortado seu cabelo e o rabo do cachorro, mas não assumiu a culpa. Ela justifica o comportamento do filho associando aos trovões que caíram em Almofala.

A música “Jandê”, presente nos rituais sagrados do Torém, refletiu a influência da natureza no povo Tremembé:

*Ê jandê
Recoguirá
Guararipe napurana
Ô manguirá
Ô manguirá
Ai ô manguirá
Ô manguirá*

A cantiga significa que um(a) indígena escutou o pássaro Jandaia cantando em uma árvore e aprendeu a cantar a mesma música (CEARÁ, 2007b). Assim, segundo Zeza, a canção conta que “uma jandaia tava num pé de pau, aí um índio viu e ‘meteu os canivetes’, cantou a mesma cantiga da jandaia.” (FONTELES FILHO, 2003, p. 106).

Com isso, o Cacique enfatizou sobre o papel da natureza, os rituais indígenas e as formas de aquisição de conhecimento que vão além da leitura e escrita das palavras:

Tem cantos que a gente faz hoje baseado no primeiro e tem os cantos que eram mesmo os cantos dos nossos antepassados lá, a inspiração, né? Alguns cantos pra hoje a gente fez baseado na lua, no dia, na gente, no nosso povo. Tudo o que eles iam fazer, era junto. Não faziam nada sozinhos, eram enturmados. Então, eles observavam muito a natureza. Eles sabiam a hora que ia dar uma chuva, porque eles observavam o sair do sol ou o pôr do sol, a lua, as estrelas né? Então, existia uma convivência com a arte e a natureza. A nossa juventude hoje, infelizmente, não sabe nem o que é isso, né? Pergunta aí um sinal, que ele não sabe responder, porque ele não convive, convive com a tecnologia, né? Mas com a ciência da natureza, tá todo mundo voando. Então, isso foram coisas passadas pra gente e a gente tem esse conhecido e tá passando hoje pra essa juventude que aí está. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

O Cacique afirma que, na atualidade, os jovens estão mais envolvidos e interessados com os recursos tecnológicos e com elementos externos aos povos indígenas do que com os rituais, cantos dos antepassados e com os fenômenos da natureza advindos de sua cultura. Pontuamos a necessidade da EEDIT de facilitar momentos de reflexão com os(as) educadores(as) sobre a temática e de levar para a sala de aula, além da escrita e da leitura, os aspectos fundamentais do povo Tremembé.

Freire (1970/2005a) propõe uma prática pedagógica que transcende a preocupação do ensino da escrita e leitura (decifrar letras e símbolos) para aprender a ler o mundo, desvelar

a realidade; isto pode ser propiciado pelo movimento da consciência, evidenciando as contradições da realidade, historicizando o conhecimento, desnaturalizando as relações através do diálogo problematizador.

A partir destes pressupostos, a Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Perspectiva Eco Relacional (PER), Figueiredo (2006) trás como princípios fundamentais a ecopraxis, a autonomia, a interdependência, a intencionalidade, a problematização, a ludicidade e a avaliação continuada.

A Educação Ambiental Dialógica Infantil traz como princípios: a ecopraxis transformadora em sua ação significativa e refletida é produtora de saber; a autonomia reconhece o saber intrínseco à criança e sua cultura se consolidando desde a heteronomia na direção dessa condição autônoma; a interdependência na qual reconhece que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; a flexibilidade vê que a criança possui larga capacidade plástica; a intencionalidade que acredita na diretividade como oportuna na ajuda para a superação da crise de compreensão; a problematização crê na práxis pedagógica da pergunta como essencial; a avaliação continuada considera o avaliar como agente mediador do processo; a não-linearidade este em perceber a educação como processo interativo e não o linear de crescente abrangência entrópica; a ludicidade implica na imitação, nos jogos de exercício, no faz-de-conta dos jogos simbólicos, nos jogos de construção, de regras, nos jogos sociais e cooperativos potencializando, virtualmente, processos vivenciais e contribuindo com a representação do vivido. (FIGUEIREDO, 2006, p. 8-9).

É uma práxis educativa dialógica que favorece os processos de ensino e aprendizagem das crianças em interação com o ambiente escolar, familiar e comunitário. Sobre o papel do ambiente no processo educativo, enfatizamos que:

Getúlio: [...] Porque se você não tiver um ambiente favorável, você não consegue se desenvolver de forma adequada. Eu acho que você já deve ter percebido que as crianças Tremembé elas gostam de vivenciar o ambiente onde elas estão. Gostam de correr, gostam de subir nas árvores, né. Não gostam de ficar parada. Certa vez eu fui pra Fortaleza, e aí eu fui, era num dia de domingo, e eu fui lá no North... North... Deyseane: North Shopping?

Getúlio: Isso! E eu fiquei assim sabe tão... Fiquei preocupado. Porque assim, as crianças né, o estilo de vida das crianças. Os bichim bem pequeninim, tudo naqueles brinquedos automático, aquelas coisas, uns brincando naqueles computador grande, e eu: meu Deus, a diferença de uma criança dessa pra uma criança de lá de onde eu moro, né. Ele tá aqui, fazendo isso daqui, mas de uma certa forma ele tá preso, né. Porque ele não tem a liberdade de correr, de brincar, né. E olha a diferença das crianças. As crianças daqui no dia que dá vontade corre, vão pro mar, toma banho, volta de novo, e é assim, né. (Diálogo entre a pesquisadora e o educador, 2013).

É compreensível a necessidade de um ambiente favorável para o desenvolvimento das crianças Tremembé, que propicie à criança liberdade para brincar, correr, jogar, dançar e conviver com a realidade. Isso é fundamental para a Educação Escolar Diferenciada Tremembé, com um enfoque na Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-

Relacional (PER) que reflete o modo de ser criança Tremembé, como reforça a frase do Getúlio: “as crianças Tremembé gostam de vivenciar o ambiente onde elas estão”. Na proposta da EADI na PER, Figueiredo (2006, p. 84) retrata que

[...] a criança como um sujeito epistêmico que se constitui permanentemente nas relações que estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Sujeito capaz de práxis transformadora, de extrair sentido de suas ações e conseqüentemente produzir teorias acerca delas. Encontra na relação com o mundo por meio da práxis sua contínua transformação em ‘ser mais’. Dessa maneira, carrega o dom de ser capaz, de transformar, de revolucionar.

A capacidade da criança é demonstrada na resolução das problemáticas ambientais com a família e a comunidade. Assim como os adultos, a criança é responsável por mudanças significativas na realidade e na construção do mundo eco-solidário e amoroso. Precisamos repensar a crise ambiental imediatamente, então, a proposta não é esperar o crescimento das crianças, mas perceber o que podem fazer para mobilizar o contexto, desnaturalizar o fatalismo dos adultos, criticar a colonialidade ambiental, propiciando o florescimento de sonhos e utopias no coração da humanidade.

Fatalismo, no sentido de enxergar apenas uma determinada forma de encarar a realidade e cristalizar-se nesta perspectiva, pode ser considerado a submissão e/ou aceitação de certas condições excludentes e desiguais na nossa sociedade. Segundo Martín-Baró (1987, p 137), “aos seres humanos não resta outra opção senão acatar seu destino, se submeter à sorte que lhe determina”. Desta maneira, enfatizamos:

Quando a definição do próprio destino assume-se quase como um artigo de fé, a submissão diante das condições de vida é interpretada como obediência à vontade de Deus e a docilidade social se converte em uma virtude religiosa; tudo aquilo que poderia afetar os núcleos fundamentais da ordem social é excluído como objeto de mudança. (MARTÍN-BARÓ, 1987, p. 155).

É necessário, segundo Toledo (2011), que a Educação Ambiental com crianças não seja realizada por paliativo, que ocorre pontualmente em eventos específicos, como, por exemplo, na semana do meio ambiente, ou em gestos isolados como plantar sementinhas. Muitas vezes, as crianças não conseguem contextualizar a ação com a realidade, nem relacionam o local com o global e nem percebem a sua escola dentro de um âmbito comunitário com dificuldades e possibilidades.

Articulando as dimensões micro e macro, ou seja, o contexto escolar à questão ambiental, nos deparamos com uma situação incongruente: ao mesmo tempo em que a questão ambiental é cada dia mais urgente, a escola continua a reproduzir em suas atividades e a ensinar as crianças uma forma inadequada de se relacionar com a natureza, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto. (TOLEDO, 2011, p. 25).

O contato com a natureza é um direito fundamental de todo ser humano e na infância deve acontecer espontaneamente. A natureza deve ser vivenciada, observada e experienciada pelas crianças, que devem senti-la e percebê-la cotidianamente, podendo assim estabelecer um vínculo afetivo (TOLEDO, 2011).

Na EEDIT, em um dia letivo na escola Maria Venância, as atividades para as crianças maiores (Lucas, Rafael, Jaime, Daniela e Daniel) foram relacionadas à pesca, que é uma atividade presente na realidade Tremembé. Na folha havia o desenho de vários peixes e uma sereia. Além dos espaços para escrever palavras associadas à pesca, ou seja, um acróstico, que é uma composição em verso na qual as letras da palavra são lidas de maneira vertical e podem formar outras palavras:

P eixe

E spada

S ié (espécie de caranguejos)

C amarão

A ratum (espécie de caranguejos)

Este momento foi enriquecedor, pois as crianças puderam conhecer as palavras advindas da sua realidade, originárias da sua cultura e das atividades rotineiras do Tremembé, relacionadas à pesca. Acredito que seria necessária a contextualização da atividade realizada em sala e da atividade pesqueira dos Tremembé.

As crianças menores fizeram outra atividade. Maria fez uma tarefa envolvendo a pintura. Tiago e Marcos Paulo fizeram a tarefa de colagem. Sentaram no chão com a Talita. Para Tiago, era necessário colar as figuras que representavam peixes. Talita perguntou se ele sabia o que era. Tiago disse que não e ela procurou na revista imagens de peixe para mostrá-lo. Para Paulo, era preciso colar círculos. Talita perguntou se ele sabia como fazia. Ele disse que sim, mas ela percebeu que não e mostrou para ele. Os dois cortaram o material no caderno com a ajuda da Talita. Observo que há grande dificuldade na realização da tarefa, já que as crianças não se desenvolveram motoramente e isso fará parte do seu aprendizado neste dia.

É relevante que a escola realize atividades com a natureza inserindo-as no conteúdo programático, havendo assim uma relação entre a teoria e a prática, ou seja, uma imersão na realidade com as crianças. Também, que isto aconteça na família da criança a partir de uma postura, compromisso e atitudes ecológicas dos pais, que estejam arraigados à solidariedade e à sustentabilidade.

Michael (2006) propõe que as crianças devem se apaixonar pela natureza no contexto escolar, que começa no currículo contextualizado nas escolas que propiciam admiração, curiosidade e criticidade. A inserção da afetividade propiciará a proteção da natureza e a constituição da cidadania, que é essencial na educação indígena.

Na EEDIT, no conteúdo programático como na forma de ensinar da educadora Liduína ela incentiva o desenho e a escrita de palavras relacionadas com animais para facilitar o aprendizado das crianças e contextualizar com a realidade em que estão inseridos, como novamente analisamos nos seguintes trechos:

Deyseane: Desenho de quê?

Jaime: De boi.

Deyseane: Pra onde é que tu vai levar esse boi?

Liduína: Já tá terminando???

Deyseane: O que tu vai fazer com o boi?

Jaime: Botar arado e cercar. (Observação em sala de aula, 2013).

Liduína: Olha só o que a gente vai pintar hoje. O que é?

Daniela: Sapo!

Liduína: É um sapo? Tem certeza? Por que um sapo? Ninguém sabe?

Jaime: Tenho

Liduína: Qual a cor do sapo?

Jaime: Verde.

Liduína: Pronto, senhor? Vamos lá. Pinta o sapo.

O sapo é de que cor? Que cor é o sapo, Maria?

Maria: Da cor do peixe. (Observação em sala de aula, 2013).

Na educação indígena²⁴, “o ato de aprender, [...], não ocorre apenas numa determinada relação deliberada de ensino-aprendizado entre pessoas. O mundo todo é um professor” (MARGOLIN, 2006, p. 107). Complementando, de acordo com Menezes e Bergamachi (2009, p. 42), alguns indígenas “[...] têm uma cosmologia em que a educação faz parte de um todo, oralidade, convivência, dança-reza-canto, caminhar, comer, receber-dar, plantar, relacionar-se com a natureza, produzir artesanalmente [...]”.

Algumas crianças indígenas vivenciam a infância como um espaço de liberdade, sem regras e julgamentos rígidos que facilitam o contato com a natureza, a escola, a família, a comunidade (NUNES, 2002). Nesta perspectiva, o aprendizado é feito com a vivência e as experiências em interação com o contexto (MARGOLIN, 2006).

O que podemos analisar da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em interface com a Educação Ambiental Dialógica (EADI) na Perspectiva Eco Relacional (PER)? Trata-se de um modelo de educação identificado com o que denominamos

²⁴Em alguns momentos faremos reflexões sobre a educação indígena de maneira geral como forma de fortalecer a luta dos indígenas no seu processo educativo, percebendo assim aproximações com outros contextos e de outras etnias.

dialogicidade, amorosidade e corporeidade, pois a aprendizagem perpassa a experiência, os conhecimentos ancestrais e antepassados. Percebo a presença do respeito a si, ao outro e ao ambiente, já que existe uma vivência e cuidado com a natureza. Além disto, há a valorização e o conhecimento do contexto de inserção da escola, dos(as) educadores(as) e dos(as) educandos(as).

Neste sentido, a oralidade é espontânea, vivenciada desde a infância até pelos mais velhos da aldeia, garantindo a apreensão de conhecimentos, a elaboração de ideias no cotidiano e a expressão de sentimentos e emoções sobre a sua realidade. Sendo um elemento da cultura do povo Tremembé: *“Na cabeça pra falar sai de qualquer jeito, escrever parece fácil, mas é difícil”* (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Já, a corporeidade relaciona-se com o seu dia a dia, a convivência familiar, o seu processo educacional, os rituais e principalmente o Torém. Desta maneira, a “escola diferenciada deve ser uma escola de libertação do corpo, da livre expressão.” (FONTELES FILHO, 2003, p. 90). Para a EADI na PER, segundo Figueiredo (2006), o ambiental relaciona-se com dimensão corporal, que é uma forma de apreensão do conhecimento e das vivências da criança com os outros e com o mundo.

Neste âmbito, as relações educativas estão em interação com a espiritualidade, a afetividade, a psicossomática, a política, a interculturalidade, a descolonialidade e a questão ambiental, popular e política (MENEZES; BERGAMACHI, 2009).

Os movimentos corporais estão muito presentes na escola diferenciada indígena, que reflete sobre a construção do conhecimento o qual perpassa saberes corporais das crianças, que são espontâneos, dinâmicos e repletos de energia.

Isso também foi notório quando João Filho falou para Tiago que ele estava espumando feito um siri. Tiago estava gripado e seu nariz estava escorrendo. João Filho deixou as crianças curiosas sobre o siri e Jaime começou a imitar o animal pela sala, demonstrando que o conhecia. Depois disso, ele fez um cachorro, dizendo que sabia imitá-lo. Tiago e Paulo imitaram o cachorro na sala.

Nesse caso, eles puderam utilizar o seu corpo para representar os seus conhecimentos sobre os animais (sons emitidos, forma de movimentar-se), demonstrando a curiosidade epistêmica (FREIRE, 1970/2005a) que o educador propiciou para as crianças ao comentar sobre o siri. É uma experiência engrandecedora para os(as) educandos(as) que vivenciam os saberes ambientais por meio do seu corpo, e não só por imagens e leituras prontas no papel.

Baseada nos pressupostos da EADI na PER, observamos que em alguns momentos na sala de aula da EEDIT há a presença de aulas dialógicas facilitadas pela educadora Liduína, que se caracterizam pela oralidade, pela corporalidade, pela expressão de sentimentos e de emoções, pela contextualização do conteúdo com a realidade do povo Tremembé, focalizando, assim, as suas sensações e a sua experiência como forma de aprender na escola.

Em outro dia letivo, Liduína sugeriu que as crianças falassem quais eram as maiores e menores da sala de aula, fazendo com que experimentassem corporalmente o que acabaram de realizar em teoria a partir da atividade de desenho, pois a educadora pediu para que fizessem uma fila seguindo a ordem estabelecida da criança menor para a maior. Percebo que elas sentem dificuldade na realização das tarefas que exigem o pensamento mais abstrato, pois algumas crianças erram e dizem que uma é maior do que a outra, mesmo sem serem.

Liduína: O objetivo hoje é o seguinte, eu quero que vocês me informem quem é o aluno mais pequenininho da turma.

Todos: É o Tiago!!!!

Liduína: Tem certeza? Quem é o 'mais pequeno' daqui?

Todos: O Tiago.

Liduína: Então, o Tiago é pequeno?

Todos: É.

Liduína: Tiago é o 'mais pequeno'. Agora, quero ver quem é o médio da turma, que não é grande e nem é pequenininho.

Daniela: O Jaime.

Liduína: Jaime é o médio da turma? Tem certeza? O Jaime é pequeno ou grande ou médio?

Daniel: O Lucas.

Liduína: É o Lucas que é o médio. E agora quem é o menor da turma depois do Tiago?

Jaime: O Daniel.

Liduína: É o Daniel? Tem certeza? Vem pra cá, Jaime. É a Maria. Agora, quero de lá pra cá numa fila. Uma fila! Vocês sabem o que é uma fila? De lá pra cá, muito bem. Vem pra cá, anda um pouquinho, isso. O mais pequeno na frente.

Todos: O Tiago.

Liduína: Onde vai ficar o pequeno?

Todos: Na frente.

Liduína: Na frente, muito bem. Agora quero o maiorzinho, cadê? Quem é mais alto um pouquinho que o Tiago?

Jaime: Daniel.

Liduína: Não. Quem é?

Todos: Maria.

Liduína: Maria! Vem pra cá, fica atrás do Tiago. Muito bem. Agora eu quero, quem é o maiorzinho que a Maria? É tu, Lucas? Tem certeza? Liduína: Quem acha que é maior só um pouquinho que a Maria?

Daniela: É o Daniel.

Liduína: Daniela disse que é tu, vai Daniel. Onde? Atrás da Maria. E agora? Ela é maior ou menor que o Tiago?

Todos: Maior.

Liduína: Então, onde é que ela fica? Na frente do Tiago? Atrás do Tiago. Onde é a costa do Tiago? Então, você vai encaixar bem ali, nas costas do Tiago. E agora, quero que a Daniela me responda: o que você está fazendo?

Daniela: Pintando, tia.

Liduína: Pintando o quê? O maior e o quê? O médio e o menorzinho. Tá vendo, Daniel? É besteira? Tá vendo? (Aula dialógica entre a educadora e os estudantes, observação em sala de aula, 2013).

Em relação à atividade, foi possível aproveitá-la para exercitar a lateralidade das crianças, fazendo com que tocassem no colega com a mão direita ou esquerda. Algumas crianças não conseguiam identificar, porém a educadora afirmou metaforicamente que o lado esquerdo era o lado do coração. Uma boa associação para as crianças no sentido de aprendizagem sobre seus corpos. Ela ainda pediu para que as crianças pudessem sentir o peito, fazendo a representação com a mão esquerda. João Filho observou atento a essa atividade, como podemos ressaltar:

Liduína: Eu quero que vocês me digam onde está a mãozinha direita de vocês. Cadê minha mão direita?

Jaime: É essa.

Liudína: Quero saber a mão direita. Não olhe pra trás. Qual a mãozinha que você pega o lápis? Não pode trapacear. Levanta a mãozinha. É aqui. Cadê a mãozinha que você pinta, a que você mais usa pra fazer as coisas?

Jaime: Essa!

Daniela: Essa!

Liduína: A mãozinha que eles pegam a colher. Daniel é esquerdo. Tá certo, ele escreve com a mão esquerda. Cadê a mão do coração, tu sabe?

A Nara não se aquieta não... Você vai ficar bem aqui.

Nara: Ô, Tia.

Liduína: Vamos continuar? Cadê a mão que usa pra escrever?

Daniel: Essa.

Liduína: Tem certeza? Daniel, cadê a mãozinha? De novo? Eles não se aquietam. De novo, direita e esquerda. Levanta a mão direita. Vai, Lucas! E cadê a esquerda? Vamos lá. Cadê a mãozinha do coração? [Tiago coloca a mão na cabeça]

Daniela: O coração do Tiago é na cabeça.

Liduína: É Tiago? Onde tá teu coraçãozinho? Mostra pra tia. Cadê? É aí? Gostou da aula, Daniela? Entendeu? Pronto? Agora vamos pra ali desenhar. (Aula dialógica entre a educadora e os estudantes, 2013).

O aprendizado das crianças ocorreu por meio das experiências propiciadas na interação entre os(as) educadores e os(as) educandos(as), em que os conteúdos na sala de aula foram vinculados ao mundo vivido em um grupo que tem o poder de aprender conjuntamente, segundo os preceitos da EADI na PER (FIGUEIREDO, 2006).

Na EEDIT, em outro dia letivo, as crianças estavam aprendendo sobre a letra O. Liduína as chamou para fora da sala. No pátio, havia espaço para correrem e brincarem. Liduína fez máscaras de onça e entregou para cada criança uma máscara de cor diferenciada. Elas, animadamente, colocaram-na no rosto. Algumas sentiram dificuldade de colocar a sua máscara e solicitaram ajuda dos(as) educadores(as) e dos(as) colegas.

Depois de postas as máscaras, as crianças começaram a brincar. Jaime imitou o movimento da onça e os seus grunhidos. Outras crianças fizeram o mesmo. Foi uma

brincadeira divertida, pois aprenderam a partir do seu corpo e das suas experiências. Despertaram a curiosidade de saber sobre o animal e fazer uma relação com a letra que estavam aprendendo, ou seja, a associação entre a questão ambiental com a língua portuguesa, gerando um saber significativo para as crianças. Essa associação deveria ter sido pontuada pela educadora, mas foi perceptível para elas.

Jaime assumiu a postura de liderança em relação às outras crianças, ou melhor, onças e pediu para que todos o seguissem. Lucas não concordou, já que quis ser o líder também. Jaime pediu ajuda de seus pais e educadores(as). João Filho disse que não sabia se ele iria ser o líder. Liduína disse que poderia. Lucas não aceitou. Jaime e Lucas brigaram e não chegaram a uma conclusão.

Jaime convidou Daniela para brincar de imitar onças. Ela não quis. Tiago se ofereceu para brincar, mas Jaime não quis. Notei que ele tinha interesse em fazer isso com as crianças maiores, por isso, chamou Daniela, não os menores.

Neste momento, Tiago começou a jogar bola com o saco de pipoca e convidou Paulo para brincar com ele. Tiago com espontaneidade fez dribles como se fosse um jogador de futebol profissional.

Impressionante a criatividade das crianças. Tiago pediu para que eu enchesse o saco, a fim de torna-lo bola, mas disse que era impossível. Ele pediu para Jaime, que tentou encher, mas não conseguiu. Tiago e Paulo continuaram a brincar com o saco vazio. Fizeram dribles e chutaram o saco como se fosse realmente uma bola.

Na EEDIT, é essencial para as crianças indígenas vivenciarem a natureza a partir da imitação dos animais no ambiente educativo, fazendo os movimentos corporais e os sons característicos da onça.

O ensino da Educação Ambiental na infância pode proporcionar um *ambiente* de interações capaz de valorizar os movimentos educativos cotidianos e re-interpretá-los, associando o contexto escolar e extraescolar. Penso que é importante colocar no palco, em foco, a possibilidade de uma postura diferenciada que conecte e reconheça como fundamental a ligação entre esses contextos que, de fato, se interpenetram, nos seus aspectos vitais, radicais. (FIGUEIREDO, 2006, p. 2).

Segundo os pressupostos da EADI na PER, para Figueireido (2006), no ambiente educativo, as crianças são sujeitos curiosos, espontâneos e criativos, caracterizando-se como pesquisadores(as) e educadores(as) das condições presentes na realidade. As crianças incorporam as questões ambientais com naturalidade e são sujeitos engajados na transformação social.

[...] considero que, no ensino da educação ambiental infantil, é necessário ter, como um pressuposto essencial, a criança como um sujeito epistêmico que se constitui permanentemente nas relações que estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Sujeito capaz de práxis transformadora, de extrair sentido de suas ações e consequentemente produzir teorias acerca delas. Encontra na relação com o mundo por meio da práxis sua contínua transformação em ‘*ser mais*’. Dessa maneira, carrega o dom de ser capaz, de transformar, de revolucionar. (FIGUEIREDO, 2006, p. 7).

5.5 “A tese já vai dar visibilidade para alguém”: Vinculação Afetiva entre as crianças, os(as) educadores(as) e a pesquisadora na Práxis da Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

Maria Cazuzza: Agora aqui dá cada sem vergonha que diz que aqui nunca no mundo existiu índio.

Tarcísio: Eles dizem assim, sabe por quê? Porque tão enxergando e tão sabendo que aqueles mais velhos contava que isso aqui foi invadido pelos brancos, pelos poderosos. Eu acho que isso aí era dos índios, agora depois que apareceu o branco poderoso o índio ficou de lado. [...]

Eu conheço gente que morava daqui distante quatro ou cinco léguas, oito léguas, hoje é um dos maiores proprietários daqui. Por quê? Porque tinha poder, chegou, achou a facilidade, né? Tomou conta por um nada. Onde que os daqui não apresenta vantagem nenhuma. – Diálogo entre Maria Cazuzza e Tarcísio. (NASCIMENTO, 2001, p. 90).

No período da investigação com as crianças, fizemos atividades com blocos de montar, massinha de modelar, pintura e brincadeiras livres, realizando oficinas com a finalidade de propiciar novas formas de aprendizagem para os(as) estudantes. Foram espaços de discussão sobre questões fundamentais deste povo. Inicialmente, problematizamos sobre o papel das pesquisas científicas para os povos indígenas:

[...] Os indígenas, necessariamente, não precisam somente de cientistas em suas aldeias. Necessitam de aliados dispostos ao sacrifício. Infelizmente, a própria iniciativa de auxílio prático de alguns acadêmicos nas áreas indígenas tem motivação reprovável: só existe para justificar pesquisas científicas. Ou seja, o foco não é o indígena, é a pesquisa, ou melhor, o pesquisador em si, o seu sucesso acadêmico, a sua vida profissional e pessoal. Para eles, a situação real do indígena é secundária [...] (SOUZA, 2008a, p. 22-23).

Segundo os preceitos da Perspectiva Eco-Relacional (PER), a pesquisa deve ser realizada com o compromisso e em parceria com o contexto social. Gerando, assim, contribuições para a aldeia e para a pesquisa científica, fazendo com que haja um diálogo entre as necessidades da realidade investigada e a academia, sem que se rompa com os saberes populares (FIGUEIREDO, 2007).

Isso representou que o(a) pesquisador(a) deve colocar a serviço do seu saber as necessidades dos povos indígenas, principalmente, quando for solicitado, buscando estratégias

para fortalecer a cultura e reivindicar os seus direitos sociais e políticos. Neste diálogo, ressaltamos esta relação entre pesquisadora e as lideranças na realidade:

Deyseane: primeiramente eu queria saber como eu posso contribuir com vocês, né? Porque a gente sabe que a pesquisa é um compromisso com a realidade que a gente está pesquisando. Eu queria saber que contribuição? Porque um dos objetivos do meu trabalho... por que, eu pretendo encerrar agora, e depois ficar vindo só, só de vez em quando, pra poder coletar alguma coisa que eu não coletei, tipo: na marcha indígena, alguns momentos especiais. E eu tenho como objetivo fazer um livro de história infantil, fazer um vídeo (gravei muita coisa). Não sei se vai dar certo. Mas, é o que quero fazer. Ai eu queria saber como eu poderia estar contribuindo de outra forma que seja mais interessante para a comunidade, pra vocês?

Getúlio: Olha, eu não sei se... Uma das coisas é essa daí mesmo, de se você conseguir mesmo fazer o livro.

Deyseane: É o que eu estou atrás.

Getúlio: E com certeza você vai conseguir. [...] E o resultado disso vai ser o livro?

Deyseane: É, o resultado. Assim, a tese, que é algo mais acadêmico mesmo, ai um livro e um vídeo. É o que eu quero fazer. A previsão é de terminar só no próximo ano. Tudo isso vai demorar um pouquinho, né.

Getúlio: E de alguma forma a tese já vai dar visibilidade pra alguém. Alguém que não conhece e... Eu acho que é isso. Eu acho que outra coisa que tu podia ajudar, que tu podia contribuir, é assim: quando a gente precisar, caso fazer uma articulação lá com Fortaleza, com alguma coisa que a gente estiver precisando, ai a gente te liga, a gente entra em contato contigo.

Deyseane: Sim, sim. Com certeza.

Getúlio: Essas contribuições que você pode dar. (Diálogo entre a liderança Getúlio e a pesquisadora, 2013).

Neste sentido, no trecho do diálogo com Getúlio: “a tese já vai dar visibilidade pra alguém”, refere-se à repercussão das pesquisas científicas em retratar a cultura indígena, propiciando o conhecimento da realidade e valorização dos saberes ancestrais.

Na realidade da Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT), a práxis da Educação Ambiental Dialógica Infantil (EADI) na Perspectiva Eco-Relacional (PER) aconteceu na interação entre a pesquisadora, os(as) educadores(as) e as crianças na realidade indígena. Discentes e docentes ensinaram o modo de ser Tremembé e os modos próprios de se relacionar com o ambiente educativo a partir da natureza e dos encantados. Enquanto faço parte do universo escolar das crianças, eu as ensino a utilizar novos materiais e a valorizar as atividades livres. Além disto, conversei com as crianças em alguns momentos, incentivando-as a ousarem um pouco mais em relação às tarefas, saindo assim dos moldes estabelecidos. Isso foi verificado no diálogo entre mim e João Filho:

João Filho: Eu acho assim, que a contribuição que você tá dando, resgatando, tentando mostrar, tentando tirar da gente, e tentando também retribuir de qualquer jeito que você puder. Um livro, uma foto. Do meu ponto de vista só não esquecer a gente é uma contribuição bem aproveitosa.

Deyseane: Porque a pesquisa vai terminar só no próximo ano, ai quando vai ter o resultado mesmo.

João Filho: Pois é. Porque tem gente que faz uma pesquisa, vai embora e pronto, dá tchau. Mas a pessoa faz lá uma pesquisa dessas, dando sua contribuição, mesmo aparecendo aqui e acolá, pode ver que a pessoa tá ali, ajudando né. Mesmo ajudando de forma assim... (Diálogo entre João Filho e a pesquisadora, 2013).

Neste sentido, foi fundamental colaborar com os eventos significativos para a comunidade Tremembé, como a colação de grau dos(as) educadores(as) indígenas, a festa de formatura dos(as) educadores(as) indígenas e a Marcha Indígena.

Na pesquisa intervenção engajada baseada nos pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional (PER) o papel do(a) pesquisador(a) com o povo indígena é de dialogar sobre a realidade indígena e conversar sobre a memória. Isso foi verificado na seguinte afirmação: “parece-me que a presença do pesquisador instiga a memória, provoca o pensamento.” (FONTELES FILHO, 2003, p. 107).

Nas intervenções e observações na sala de aula “Ariapú”, as crianças inicialmente ficaram tímidas com a minha presença na sala de aula, mas quando participava de suas atividades, estas começaram a interagir comigo e a me chamarem para fazer parte do seu contexto e auxiliar nas suas tarefas.

Na EEDIT é fundamental a construção de atividades pelas próprias crianças, que demonstram criatividade e espontaneidade, já que, com tão poucos recursos, conseguiram construir diversas atividades, utilizando assim a sua imaginação e a sua fantasia para construir um brincar que gerasse alegria, leveza, dinamicidade, interesse e conhecimento.

Em um dia de observação, as crianças interagiram bastante comigo, Tiago pediu para que eu o ajudasse a colocar um objeto no carro. Jaime comenta para mim que estava chateado, porque Daniel pegou o carro. Rafael ficou curioso com o meu aparelho ortodôntico, perguntando por que eu usava tal objeto em minha boca. Expliquei para ele que estava ajitando os dentes, mas que logo iria tirá-los.

O que me chamou atenção foi Paulo ter falado para mim que Daniel pegou seu carrinho sem pedir: “Tia, ele pegou o meu carro!”. Olhei para os lados, buscando uma solução e vi outro carro sozinho: “Tem esse aqui.” Paulo reclamou: “Ele não tem isso aqui” (falou sobre a parte de trás do carro que pode carregar objetos). Vi que Jaime deixou seu carro de lado e perguntei se emprestaria para o colega. Jaime permitiu e Paulo brincou com o carrinho.

Penso que seria interessante que eu tivesse ajudado Paulo a pedir o carro a Jaime, não que eu resolvesse o problema para ele. Percebo que as crianças no grupo pediam para as(os) educadoras(es) resolverem suas dificuldades de relacionamento com os(a) colegas, relatando que alguém bateu, tomou um objeto, alguém saiu da sala, pegou na sua bolsa, entre

outros. É uma postura que dedura o(a) colega para o(a) educador(a) sem resolver a problemática diretamente.

Nessa interação comigo, observo que algumas crianças já me chamavam de “Tia”, assim como fazem com Amanda e Liduína, que foi significativo para a pesquisa, pois as crianças já me reconheciam como parte do seu processo educativo na sala de aula, que aconteceu de maneira gradual, a cada encontro realizado com a convivência e o cuidado ético e afetivo. Ocorreu sem pressão e imposição de uma forma de me chamar em sala de aula. Poderiam ter escolhido me chamar pelo meu nome ou então pelo apelido, por exemplo, Liduína sempre me chama de Deyse, o que poderia ser uma opção para as crianças. Mas preferiram me chamar de “Tia”, nomeação que aceitei positivamente, respondendo as suas proposições e questionamentos durante o cotidiano da sala de aula.

Na EEDIT, em outro dia de intervenção e observação, eu e Liduína entramos na sala. Ela perguntou inicialmente se os(as) seus(suas) estudantes sabiam meu nome, relatando que novamente estaria com eles nessa semana acompanhando e facilitando as atividades educativas em sala de aula.

Liduína: Como é o nome dela? Vocês sabem? Ela veio aqui fazer a pesquisa.

Daniela: Deusa. [Liduína e eu começamos a rir]

Liduína: Não é Deusa.

Pesquisadora: É Deyse.

Jaime: É Deyse!!!! [Jaime fala como se já soubesse]

Daniela: Deyse! (Observação em sala de aula, 2013).

Isso me trouxe boas lembranças em relação à infância, em que meu avô materno me chamava de “Minha Deusinha”, como um apelido carinhoso que demonstra as minhas relações familiares neste processo de investigação.

A relação afetiva entre mim e a realidade Tremembé também está presente nas seguintes verbalizações, em que no pátio da escola, durante um intervalo, Getúlio afirmou que Daniela parecia comigo, que poderia ser minha filha, se eu morasse em Almofala. Falou isso direcionando para minha mãe Socorro, que comentou que tem uma sobrinha semelhante a ela. Daniela ficou envergonhada.

Getúlio: Se a Deyse morasse por aqui, a gente diria que essa menina era filha da Deyse [risos].

Mãe da Deyseane: Eu tenho uma sobrinha idêntica a essa menina aí [risos]. Sabe?

Deyseane: É parecida, é parecida [risos]. É a coisa mais fofo ela ensinando os coleguinhas na sala.

Getúlio: Ensina?

Liduína: Ensina. Ela faz as palavrinhas. Tem algumas que ela faz sozinha. A palavra LULA, a palavra PEIXE ela faz sozinha. Tá aí ensinando os meninos. (Diálogo na cantina da escola entre os educadores, a pesquisadora e a Daniela, 2013)

Sobre a família, destaco que a presença da minha mãe Socorro foi essencial na interação com o campo de pesquisa, ajudando na construção do trabalho, nas visitas à comunidade, na conversa com as pessoas, na participação em alguns eventos e, principalmente, levando o meu meio familiar para dialogar com o âmbito familiar das crianças Tremembé. Isso ajudou na minha vinculação afetiva com as crianças, propulsora de aprendizado significativo para as crianças, os(s) educadores e a pesquisadora. A EADI, na PER, segundo Figueiredo (2007, p. 59),

[...] compreende como essencial a dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amorização, fator que lhe caracteriza, significando o respeito ao outro como legítimo outro, torna-se Elo capaz de produzir o dever ser, na superação do ser em si, atualizando potenciais latentes.

A minha vinculação afetiva com as crianças foi bem perceptível em algumas situações em que Tiago me convidou para brincar. Certo dia, ele me chamou para brincar de carrinho durante as brincadeiras livres. Fiquei com ele até o final da aula. Ele gostava de liderar e dizia o que tinha de fazer. Pediu para que eu sentasse nos lugares que ele desejava, enquanto se movimentava pela sala, dizendo para mim: “Vem!”, gesticulando de maneira bem expressiva.

Após a brincadeira do carrinho, ele pegou a chinela do Lucas e fingiu que era o carro. Sugeriu que eu fizesse do mesmo jeito e pedi que me ensinasse. Tiago explicou a partir dos gestos que eu deveria ligar o carro, pegar a direção e sair. De vez em quando, Paulo vinha para perto, tentando chamar a minha atenção. Ficava em cima de mim, pedindo para Tiago dar o carrinho para ele, mas não deu.

Em outro momento, fui para a sala onde estava Liduína e Tiago me chamou para brincar com ele. Vi que as crianças estavam brincando no chão com vários jogos de montar, como quebra-cabeças. Outras estavam colando sementes com Talita no chão. Foi um momento em que cada criança escolheu o material utilizado e fez a atividade que desejava. Liduína sentou-se na sua mesa, corrigiu as atividades e preparou o dever para as crianças produzirem em casa.

Desta maneira, Tiago me chamou para brincar com ele. Pegou um carrinho e me deu outro. Ele pediu para colocar um animal na parte de trás do caminhão, depois me mostrou umas panelas. Questionei o que ele gostava de comer. Tiago inicialmente não respondeu. Perguntei o que ele ia preparar com aquelas panelas, mas continuei sem resposta. Então, Jaime aproximou-se e falou que gostava de mingau e peixe. Ele disse que estava preparando macarrão. Tiago disse que gostava de mingau e afirmou que estava fazendo. Eu perguntei

para Tiago se queria comer o macarrão que Jaime preparou, ele disse não, inicialmente, depois aceitou. Comeu e disse que estava bom o macarrão, como observado no diálogo:

Deyseane: Que comida tu vai fazer? Qual comida tu gosta?
Tiago: Comida.
Deyseane: Qual comida vai fazer?
Tiago: Tem que mexer.
Deyseane: O que tu vai fazer aqui?
Jaime: Macarrão.
Deyseane: E nessa panela? Qual tua comida preferida?
Jaime: Peixe.
Deyseane: Gosta de peixe?
Tiago: Eu gosto de mingau.
Deyseane: O que tu vai fazer?
Tiago: Vou comer mingau.
Deyseane: Gosta de mingau? O que vai fazer aí?
Jaime: Vou botar farinha [?]. A colher aqui pra comer e água. E vai aqui, assim.
Deyseane: E quando é que vai comer? Tá bom? É macarrão agora? Hum... Prova o do Jaime, vê se ficou bom. Ficou bom? Dá pra ele provar. Prova aí o macarrão.
Tiago: Tá quente.
Deyseane: E aí, tá bom?
Tiago: Tá. (Diálogo entre a pesquisadora, Jaime e Tiago, brincadeiras livres, 2013).

Foi uma conversa enriquecedora entre mim e as crianças no brincar na EEDIT. A brincadeira estava relacionada com a preparação de alimentos, em que elas falavam do que gostavam de se alimentar, ao prepararem as refeições e experimentarem a comida.

Assim, para Figueiredo (2006, p. 6), “o jogo e o brincar são fatores indispensáveis na elaboração do “corpo infantil” – entendendo este corpo como representante de todas suas instâncias constituintes – afetiva, cognitiva, atitudinal, social, ecológica, ambiental em síntese.”

Em outro momento, quando vou me despedir das crianças, pois só voltaria na semana seguinte para realizar mais atividades da pesquisa, Tiago esboçou uma cara triste. João Filho comenta: “Ela vai, mas volta ainda”. Significou para mim êxito na realização do trabalho, pois foram construídas atividades, tarefas, brincadeiras, jogos entre a pesquisadora e as crianças pautadas na amorosidade.

Na EEDIT, outras representações da afetividade entre a pesquisadora e os(as) educadores se deram com os presentes recebidos durante a investigação. Por exemplo, em um momento, Liduína já estava na escola e pude conversar um pouco sobre as atividades desenvolvidas no dia e sobre o feriado do carnaval. Foi quando ela me presenteou com um colar fruto da arte Tremembé. Para mim, foi relevante receber a lembrança, pois se tratava de um objeto que significava o artesanato do povo indígena, bem como representava simbolicamente a aceitação da minha pesquisa naquele contexto escolar.

Em outra situação, Aurineide, a coordenadora da escola, chega à sala de aula e cumprimenta Liduína, a mim e as crianças. Depois, chega perto de mim e entrega um colar indígena Tremembé. Afirma que as suas peças são provenientes do mar e significa o trabalho de artesanato da etnia. Fico muito contente com a lembrança do colar, que representa a cultura Tremembé.

Outro presente significativo foi a camisa da Escola Maria Venância na Marcha Indígena que Aurineide me deu durante o evento, ocorrido dia 07 de setembro de 2013. Os(as) educadores(as) de cada Escola produziram de acordo com as suas identificações e vestiram no dia do evento.

Figura 22 – Pesquisadora na Marcha Indígena na entrada da Escola Maria Venância (Setembro/2013)



Fonte: fotos da autora.

Em outro momento da EEDIT, curiosa por saber sobre o que as crianças estudaram no dia anterior, perguntei para a educadora Amanda: “O que eles estudaram ontem?”. Ela respondeu: “Eles pintaram o gafanhoto”. Eu falei: “Eles estão vendo sobre o inverno agora”. Ela disse: “Estão pintando os bichinhos que têm no inverno, gafanhoto, cupim...”.

Amanda iniciou sua aula entregando papéis para as crianças pintarem com animais. Senti falta de uma contextualização da educadora sobre o começo da aula e a temática referente aos desenhos dos animais. Jaime perguntou “Que bicho é esse?” e a educadora respondeu: “É um cupim”. As crianças maiores e menores pintaram o mesmo desenho. Elas gostaram bastante da atividade e pintaram o desenho com muita cor. Tiago

riscou o seu desenho com a cor azul e devolveu para a educadora. Amanda questionou: “Já pintou? Você está com preguiça, Tiago!!!”. Tiago: “Já pinte!”.

Uma parte da turma finalizou a tarefa e pediu para brincar. Maria pegou um pote com letras, pedindo permissão para a educadora: “Tia, posso brincar?”, que respondeu enfática: “Ainda não!!!”. Maria pegou o pote mesmo assim e passou com o brinquedo pela sala e as outras crianças a seguiram. Com esta mobilização das crianças, elas próprias estabelecem que, sim, era hora de brincar, já não adiantaria a educadora dizer que não era o momento certo. Sobre a importância do brincar no ambiente educativo:

Os jogos e as brincadeiras proporcionam, de forma agradável, a possibilidade de instituímos uma ponte entre o mundo concreto, o imaginário e simbólico. Por meio dele, vivem-se tantas histórias, estórias, fatos, feitos, vida e experiências diversas. Compreendo que brincar favorece o desenvolvimento da afetividade, dos vínculos sociais da capacidade criativa, da adequação a situações novas, da experiência de construir o imaginário, o simbólico, as regras etc. Permitem a incorporação de novos valores e idéias; estimula as capacidades e as habilidades psicomotoras; a inserção cultural; o autoconhecimento. (FIGUEIREDO, 2006, p. 6).

Na EEDIT, o espaço da brincadeira é estabelecido pelo movimento do próprio grupo e pelas necessidades das crianças. Por isso, é importante a realização de outras atividades no ambiente educativo, como no caso das oficinas propostas por mim.

Na oficina da EEDIT, comentei com a educadora que trouxe a massinha de modelar com o intuito de conversar sobre a escola indígena com as crianças. Ela gostou da ideia e sugeriu a realização no início da aula. Assim que começou a aula, comentou com as crianças sobre isso, que demonstraram interesse na sua realização.

Deyseane: E essa casa que você tá fazendo? Tu que mora nela? Com quem?

Jaime: Com a mãe e o painho.

Deyseane: É mesmo!!! (Oficina com massa de modelar, 2013).

Nesta atividade, Liduína pediu para que as crianças sentassem no chão e pudessem brincar com a massinha. Pedi para que fizessem a escola indígena onde estudam de massinha, a Maria Venância. Elas sentiram dificuldade em cumprir tal pedido, pois afirmaram que não sabiam fazer a escola. Isso ocorreu, porque não estão acostumadas a fazer atividades sem moldes ou formas prontas, o que causa insegurança.

No momento, percebi que o objetivo da atividade não seria alcançado, como havia pensado, então, sugeri que fizessem animais e objetos com os quais tivessem contato no seu cotidiano, já que observei que as crianças gostavam de animais. Jaime fez uma cobra. Lucas construiu potes. Tiago fez uma bola e desejava jogar futebol. Nara fez bolas com variadas cores. Isso pode ser observado no seguinte diálogo:

Deyseane: Vamos fazer a escola. A escola de vocês. A escola indígena Maria Venância.
Jaime: Vou fazer uma bolinha.
Liduína: Lembra o que é pra fazer? O que é? Vamos tentar fazer a escola.
Deyseane: Vamos fazer a escola.
Daniela: Eu não sei, Tia.
Deyseane: Vamos fazer animais, então. Quem sabe fazer???
Daniela: Vou fazer uma cobra.
Deyseane: Vai fazer uma cobra?
Liduína: Leva pra cá, aqui pra mim. É pra fazer.
Quando quiser usar...
Daniela: É pra levar pra casa?
Deyseane: Oi? Não, é pra ficar na escola, pra usar quando precisar.
Daniela: Eu queria levar pra casa.
Liduína: Lucas vai fazer o quê?
Deyseane: O que vocês vão fazer?
Lucas: Uma cobra.
Liduína: Quem está fazendo um bode? O Lucas sabe fazer o bode.
Daniel: Olha o tamanho dessa.
Deyseane: É uma cobra?
Liduína: Tá fazendo uma bolinha é?
Jaime: Um barquinho, agora.
Só com um dedo? Olha!
Liduína: Uma casinha, Lucas, depois faz o quê?
Lucas: Eu sei fazer, tia, com isso aqui. (Oficina com massa de modelar, 2013).

A partir das oficinas, na EEDIT, esta práxis permite revisitar a forma como se está pesquisando, realizando reformulações das atividades programadas no contexto em dialogicidade com as crianças Tremembé, constituindo-se, realmente, uma práxis educativa, libertadora, democrática e dialógica.

Liduína brincou com a massinha. Divertiu-se com a atividade proposta por mim. Ela fez uma borboleta, que gerou curiosidade para as crianças aprenderem a fazer. Lucas interessou-se por fazer a borboleta e a educadora o ensinou. Depois, ela fez um carro, com o qual Jaime disse que era dele e saiu para brincar. Esta postura da educadora em uma atividade nova para as crianças facilitou o fortalecimento dos laços afetivos entre os docentes e os discentes no âmbito educativo, inclusive entre a pesquisadora.

A educadora pediu para que João Filho ensinasse as crianças a fazer uma canoa. Ele inicialmente apresentou resistência com o novo recurso, afirmando: “não sei nem pra onde vai”. Embora tivesse começado a mexer com as massinhas, moldou uma canoa, que representava a forma de trabalho e sobrevivência do povo Tremembé, a pesca. João Filho brincou com a massinha a partir de algo inerente ao seu contexto, já que foi pescador.

Nesta proposta, a práxis da EADI na PER foi de propiciar aos educadores(as) novas formas de ensino e aprendizado das crianças e desafiá-los a entrar em contato com novos materiais. Foi engrandecedor visualizar as formas de superação das dificuldades vislumbradas na tarefa. Houve um receio inicial do educador João Filho de não saber fazer e

depois foi incentivado por Liduína a arriscar e moldar algo, ou seja, foi possível a tentativa de usar novos recursos neste meio que propiciou erros e acertos.

Na EEDIT, a atividade com a massinha gerou sensações para as crianças, entrando em contato com o material à medida que entraram em contato consigo mesmas, propiciando novos aprendizados. Foi uma tarefa que gerou a construção de elementos a partir da imaginação e da criatividade da criança, não havendo um modelo previamente estabelecido. Possibilitou às crianças construir o que desejavam fazer, mas também desconstruir caso não tivessem gostado ou desejassem fazer outra coisa.

Propiciou interesse na sua realização, por ser uma atividade nova, que se distinguiu de outras já executadas na escola. Acredito que trazer elementos novos para o processo de escolarização das crianças, deixa-as menos cansadas e entediadas. As crianças necessitam entrar em contato com as várias linguagens e diversas experiências que estão presentes em seu contexto.

No entanto, as crianças, muitas vezes, ficam presas a um modelo educativo tradicional, que não se permitem criar e construir a partir da sua própria imaginação. Então, a proposta da atividade foi fazer com que as crianças pudessem ser estimuladas a construir o seu próprio modelo educativo com ferramentas que propiciassem a liberdade de expressão de sentimentos, de ações e de pensamentos.

Assim, foi uma atividade que prendeu a atenção das crianças Tremembé, pois ficaram no chão vivenciando a experiência com as outras crianças e os(as) educadores em um ambiente diferenciado. Porém, elas sentiam dificuldade em deixar a sua imaginação fluir e se permitir criar elementos do seu contexto a partir das massinhas de modelar. Algumas afirmaram: “Eu não sei fazer”. E eu respondi: “Você pode fazer do jeito que quiser, não tem jeito certo ou errado”. Elas ainda continuaram: “Tia, eu não sei...”. Respondi: “Faça do jeito que sabe...”.

Na EEDIT, como pesquisadora e educadora a partir da EADI, facilitei a existência de um ambiente educativo de confiança e respeito à alteridade, para que as crianças pudessem acreditar no próprio valor, para a superação de suas limitações e florescimento de suas potencialidades.

Outra oficina que propus na EEDIT foi com blocos de montar, que teve a finalidade de educar, ou seja, estimular a criatividade, observar as cores, perceber os formatos dos blocos e suas formas de encaixe, importante para a faixa etária, já descrita em tópico anterior.

Em diversos momentos, as crianças indígenas pintaram desenhos determinados, que apresentavam limites estabelecidos por seu formato. Durante os encontros que presenciei, os(as) educadores(as) não entregaram folhas em branco às crianças para que construíssem livremente, ou mesmo para que desenhassem algo direcionado pela educadora, como um sapo, um indígena, uma árvore, uma casa, uma flor, por exemplo.

Por isso, justifico a construção das oficinas de massinha de modelar, de blocos de montar, de pintura e nas atividades livres a partir da necessidade observada no *locus* de pesquisa, como possibilidade das crianças indígenas serem autoras do seu desenho ou da sua construção no brincar. Assim, apenas a sua própria criatividade e imaginação possuem limites para a sua produção, em momentos de diversão e ludicidade, como também de inserção na sua realidade.

Nas oficinas, trabalhamos no chão com as crianças de maneira circular, para que este posicionamento deixasse ainda mais clara a disponibilidade para o diálogo com as mesmas. Além disto, favorecemos o contato com suas raízes e possibilitamos a apropriação do trabalho pelas crianças com mais leveza.

Estas foram as minhas percepções como pesquisadora, sabendo que não sou Tremembé, nem sou um deles, que parto de outro contexto social e outro processo educativo e formativo. Embora tenha se presentificado um espaço de acolhimento e aprendizado durante a pesquisa com a realidade, em que houve uma compreensão do campo a partir do mesmo.

Na investigação baseada na PER, segundo Figueiredo (2007), o(a) pesquisador(a) é um instrumento fundamental da pesquisa, criando um ambiente educativo com as crianças indígenas, onde pode experienciar a convivência solidária e a amorosidade. Diante disto, a minha ética neste trabalho aparece no cuidado com a realidade indígena, na relação dialógica e amorosa com as crianças, os(as) educadores(as) e as lideranças, no compromisso em compartilhar os dados provenientes do contexto e os estudos sobre o tema, na possibilidade de contribuir com o povo a partir da produção da tese (como foi citado pelo Getúlio) e da devolução dos resultados da investigação, que ocorrerá posteriormente a partir do diálogo com os(as) educadores e as lideranças do povo Tremembé. Neste momento de devolutiva do trabalho, faremos a construção do material didático, que tem o intuito de ser um livro de histórias infantis, que retratará as experiências das crianças no cotidiano escolar, que não foi possível ser realizado neste momento de finalização do trabalho, que faz parte dos limites e dos desafios de qualquer estudo investigativo e interventivo.

Na relação entre mim (pesquisadora), as crianças, os(as) educadores(as) e as lideranças, verificamos o estabelecimento de diálogos, amorosidade, aceitação, descontração e

aprendizado, que se constitui como primazia para a existência do que concebemos e fundamentamos como afetividade descolonizante.

Na práxis da EAD, na EEDIT, observamos sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade, gerando assim um sentimento de justiça social e emancipação humana, que nega as estratégias opressoras, subalternizantes, excludentes, enfim, colonizantes. Neste modelo interativo, dialógico e amoroso, foi essencial escutar as crianças, conversar com os(as) educadores(as), conviver com a realidade indígena e discutir sobre problemáticas fundamentais com os(as) indígenas. Deixando claro, então, que a PER orientou o próprio modo de fazer a pesquisa, sendo intrínseco ao meu trabalho investigativo.

6 “APRESENTAR PARA O BRANCO AQUILO QUE A GENTE QUER PASSAR”: COLONIALIDADE/DESCOLONIALIDADE NA PRÁXIS AFETIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INFANTIL TREMEMBÉ (EEDIT)

Hoje tá muito diferente, basta ver que o índio não tem onde caçar, pescar. O índio não tem mais aonde cair morto, não tem mais nada. Ele é oprimido aí, sendo pisado. O índio aqui, nem caminho não tem para andar, porque ele anda nos caminho, mas é caminho dos outros povo, do povo rico, fazendeiro. [...] O índio sai, eu saio daqui, vou para o Barro Vermelho, eu não vou mais no caminho da terra natural, terra liberta, só vou em terra vendida, a gente passa num cercado ‘é de fulano, isso aqui é de sicrano’, tem um dono até eu chegar lá. Por isso é que eu digo que o índio nem o caminho livre não tem mais para andar, como tinha antigamente. Eu saía daqui do Mangue Alto ia pa Passagem Rasa, eu não passava debaixo duma cerca de arame, era difícil eu passar na porta de uma casa, eu só andava no mato, no caminho. Nenê Beata. (NASCIMENTO, 2001, p. 105).

Há a presença de lógicas colonializantes ou descolonializantes na constituição de saberes, que demonstram a proposta ideológica de cada tipo de conhecimento, no que se refere ao padrão de dominação social ou da libertação dos seres humanos, do lugar que ocupa a razão e a emoção, os conhecimentos científicos e os saberes populares, a criança e o adulto, os indígenas e os não indígenas, a natureza e os seres humanos. Nesta lógica binária, refletimos sobre:

Na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada pólo, nem reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações. (FLEURI, 2003, p. 11).

Na perspectiva colonializante, há a tentativa de imposição dos saberes que são válidos ou não para certa realidade, estabelecendo-se uma lógica unívoca e considerando apenas a epistemologia dominante, em que há a intenção de padronização dos sentimentos e manipulação das emoções dos seres humanos, que ocorre pela ênfase na racionalidade em detrimento da afetividade; ou então, quando reconhecem a afetividade, utilizam como estratégia de dominação, que favorecem a desigualdade e a exclusão social. Desta maneira,

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS, 2010b, p. 7).

Em uma proposta descolonializante, é possível o reconhecimento de outras epistemologias, havendo a integração e a necessidade de diálogo entre os conhecimentos

produzidos nas diversas sociedades. Além disto, deve existir uma interrelação entre a racionalidade e a afetividade na apreensão dos conhecimentos e nas relações humanas.

Na perspectiva descolonizante, Luís Cabloco reflete com sabedoria que os(as) Tremembé, assim como os indígenas de maneira geral, devem: “[...] apresentar para o branco aquilo que a gente quer passar” (Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Hoje em dia, sabemos que o povo indígena está cada vez mais fortalecido em relação a sua luta e é consciente dos elementos que devem problematizar ou não com o povo não indígena, sabendo dos benefícios e dos riscos do seu comportamento. Além disto, percebemos que o povo Tremembé apresenta uma reflexão crítica sobre a invasão dos portugueses no território brasileiro e o papel dos(as) indígenas.

6.1 “Cuidado pra não se infiltrar no que é dos outros, na exigência para se enquadrar a ele”: Estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC) na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

A gente tinha liberdade de voar como passarinho. Não tinha cerca nem arame era um mundo de carinho. O Magistério Tremembé construindo a diferença. Desfrutando a natureza. A nossa história fica na memória, o coração é quem diz. Esse povo é forte e filho da sorte o povo Tremembé. (Verso dos indígenas Tremembé).

A colonização, para Saviani (2007), teve o caráter de ocupação de novo território, povoação das terras e conversão à religião católica. A história da educação brasileira nos moldes europeus inicia-se com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549. Desta maneira, caracterizam-se três processos na história brasileira: a colonização, a educação e a catequese. Sobre este período de invasão e colonização do território brasileiro pelos portugueses, o Cacique João Venâncio comentou:

Todos nós sabemos, acho que vocês sabem muito bem, que nosso Brasil não foi descoberto, ele foi invadido por Álvares Cabral né? E o massacre que nós sofremos hoje, a perseguição, a discriminação é a mão de Pedro Álvares Cabral que foi espalhada pelo mundo todo, aliás, com todos os parentes. E ficou isso, gerou muitas coisas ruins, pegou e entranhou no povo [...] (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

A educação e catequização dos indígenas ocorreram como transmissão e reprodução da cultura dominante. No processo de colonização, o povo europeu não reconheceu a importância dos conhecimentos ancestrais indígenas, pois julgavam não serem

civilizados, nem educados, nem tinham religião, portanto, não detinham saberes. Estes povos sofreram, assim, rejeição de sua cultura, já que os europeus visavam à introdução de costumes, técnicas, símbolos, teorias, visões de mundo, práticas, valores e tradições aquém da realidade indígena.

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. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006, p. 136).

Fato marcante na colonização brasileira é que, por um lado, os indígenas não vivenciaram situações de escravização como os africanos no que se referia à força de trabalho para alavancar o mercado, mas, por outro, sofreram exploração e controle de sua cultura, que ressoa como uma opressão de cunho social, político, ambiental e afetivo. Sobre as influências da colonização para os(as) indígenas Tremembé, ressaltamos que:

E aí a coisa começa a gerar outras coisas no meio da gente, que a gente não tinha né? No meio do nosso povo não tinha inveja, não tinha ambição, nem olho grande por nada. Hoje, o mundo tá empestado da inveja, ambição e olho grande. Uma série de coisas ruins que a gente tem hoje no meio da gente, porque trouxeram pra o meio da gente, né? A gente era liberto, tinha saúde, felicidade, a gente tinha tudo. Após aí, com a chegada de Álvares Cabral, que invadiu o nosso Brasil, acabou a paz no nosso meio, acabou com o sossego e a organização do povo. Começaram a perseguir e isso gerou muitas coisas ruins, que até hoje persiste ainda no nosso meio. Uma delas: a discriminação. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Aconteceram mudanças significativas com a chegada dos invasores portugueses no Brasil na vida dos povos indígenas, por exemplo, a existência de novas doenças, a presença de novas regras sociais e valores, a inserção de uma lógica de comercialização, mas, principalmente, como foi citada, a presença da discriminação, gerando um juízo de valor negativo e formas depreciativas de interação.

Freire e Faundez (1985, p. 134) preconizam que “[...] a história do colonizado, do ponto de vista do colonizador, começa com a chegada do colonizador.” Significa que a colonização nega a cultura indígena, como se antes da invasão portuguesa aos solos brasileiros não houvesse linguagem, espiritualidade, relacionamentos familiares e comunitários, além de não reconhecer a convivência afetiva e solidária com o ambiente.

A palavra ‘colonização’ deriva diretamente do verbo latino *colo*. Os dicionários registram os seguintes significados para o verbo *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. Cultivar; 2. Morar; 3. Cuidar de; 4. Querer bem a, proteger; 5. Realizar; 6. honrar,

venerar. [...] Os dois primeiros significados deram origem a palavra ‘colonização’. *Colo* significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo [...] (SAVIANI, 2007, p. 26).

A colonização é estratégia de manutenção do território, defesa do novo patrimônio e receio de perder a colônia. Assim, “colônia significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.” (SAVIANI, 2007, p. 26). Um dos alvos do processo educacional com os indígenas é a sujeição, que visava conquistá-los, promovendo a imposição cultural e integração da catequese à instrução.

Colonizar é tomar posse do território ou região pertencente a outro; impor valores e normas, lógica cultural e social; propagar-se ou alastrar-se por outros espaços; invadir, dominar como a uma colônia; exercer domínio, ou supremacia, sobre. 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, 2009b, p. 3).

Assemelha-se à proposta colonializante de conquista, que se caracteriza não só pela supremacia e domínio territorial, espiritual e educacional de um povo ou nação sobre outro como acontece na colonização, mas a colonialidade apresenta ênfase na vertente ideológica, com a intenção de introjetar simbolicamente e efetivamente opressores(as) na mente, no corpo e no coração dos(as) oprimidos(as).

[...] colonialidade implica em algo mais que colonizar, ou seja, exercer domínio ou supremacia sobre (uma colônia) – pois incorpora o reconhecimento da imposição de um imaginário social, uma ideologia, 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, 2010, p. 5).

Em parceria com esta reflexão, um dos autores da educação dialógica que contribuiu com um posicionamento crítico sobre a colonialidade e sugeriu propostas educativas descolonializantes foi Paulo Freire.

No âmbito colonializante, percebemos a presença de ações antidialógicas, como: manipulação (anestesia das maiorias populares com um discurso alienante), a invasão cultural (imposição da cultura dominante para a dominada, é a posse sobre o invadido), a divisão dos grupos sociais para a manutenção do sistema (ênfase no individualismo, na competição) e a conquista (FREIRE, 1970/2005a). Desta maneira, a colonialidade é um modo de legitimar e reforçar a dominação imposta pela ideia de conquista.

A conquista, para Freire (1970/2005a), é uma estratégia antidialógica que aparece de maneira sutil/dura e adocicada/repressiva em uma relação vertical entre sujeito que

conquista o objeto que se traduz em um processo de reificação. Este processo assume uma postura necrófila dos seres humanos que se coisificam, já que rompe com a vocação ontológica de Ser Mais com os(as) outros(as) inseridos(as) em uma realidade histórica e social. É um ato de opressão social e cultural, que elimina a capacidade de admiração com o mundo. Admirar-se com o mundo é base da curiosidade epistêmica, um ato crítico e criativo frente à sociedade.

Na perspectiva colonializante da conquista, há a criação de mitos construídos ideologicamente em relação ao mundo, que são introjetados pelos(as) oprimidos e reproduzidos mecanicamente pelos(as) opressores(as) e por mecanismos de controle, que retrata a falsa admiração ou o ilusório amor entre os sujeitos (FREIRE, 2005a). Podemos exemplificar, quando os livros de história brasileira concebem os(as) indígenas como “preguiçosos(as)”, inserindo uma nova lógica referente ao trabalho para este povo, que infere na imposição de um modelo capitalista de produção.

Há, então, a reprodução de ideologias sobre os povos indígenas, que refletem no juízo negativo que os deprecia. Desta maneira, o Cacique Tremembé problematiza:

Então nós sabemos que isso é uma farsa, é uma discriminação, a única maneira de discriminar os índios, porque aí tem vários questionamentos que a sociedade faz em cima do próprio índio. Chamam o índio de preguiçoso, de medroso, trapaceiro, tudo aqui eles chamam. Porque o índio quando acordou e viu que estava sendo judiado demais, eles se organizaram e tomaram uma posição de não trabalhar mais pra branco. Foi aí que passaram a chamar o índio de trapaceiro, preguiçoso, porque eles tomaram uma posição. Viviam morrendo de trabalhar pra dar camisa aos outros né? (Cacique João Venâncio, entrevista, 2012).

A ideologia, para Marx e Engels (1846/2007), é a afirmação de que as ideias, as proposições e representações da realidade são construídas por questões sociais e histórias em nossa existência. É um mecanismo que elabora proposições que são reproduzidas para manutenção de um *status quo* e dos interesses da classe dominante. A ideologia constitui-se no plano da superestrutura e da infraestrutura, o primeiro remete às instituições sociais, jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas; enquanto o segundo, a história de vida e o contexto social. Articulam-se, então, dialeticamente, a questão societal e individual na reprodução ideológica em sociedade.

Em uma sociedade de classe, a ideologia prioritária é a dominante, que alimenta o sistema e legitima a propriedade privada, a competição, o mercado e o consumo. A construção de ideologias serve para justificar e fortificar a lógica colonializante.

A reprodução da ideologia (enquanto produto superestrutural) como produto subjetivo de ação-pensamento tem, necessariamente, suas raízes históricas, na medida em que a linguagem presente no pensar é um produto do grupo social ao qual o indivíduo pertence, mediando às relações sociais e reproduzindo, no conjunto de seus significados, a ideologia do grupo dominante e suas manifestações específicas no grupo social ao qual o indivíduo pertence. (LANE, 1984/1994, p. 43).

Quando enfatizamos a razão em detrimento da emoção, priorizamos os saberes produzidos na academia (os conhecimentos científicos) em prol dos saberes populares. Quando o discurso ideológico dominante afirma que os(as) indígenas são maus trabalhadores ou têm baixa resistência ao paradigma trabalhista europeu, estamos demonstrando apenas a percepção do modelo colonizador (do seu referencial), que não se abre para novas possibilidades e naturaliza o fenômeno, tornando-o alienado. Isso significa que, geralmente, reproduzimos uma concepção da realidade sem posicionamento crítico, que hostiliza outras apreensões de conhecimento.

[...] em ideologia, pensa-se apenas nas ideias e não se pensa que essas ideias adquirem forças e constituem realmente uma forma de poder na medida em que elas se cristalizam em nossas ações cotidianas. E a partir daí se deve começar a análise, a ideologia na ação e não na ideia. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

Quijano (2005a), ao refletir sobre a colonialidade/modernidade, caracteriza como ato de dominação, subalternização e exploração do dominador sobre o dominado, ou seja, uma imposição nos modos de pensar, ser, comunicar, agir, sentir e comportar-se em relação a si, aos outros e aos saberes ambientais.

A lógica da colonialidade é de ideologicamente gerar a imposição de condutas e formas de ser no mundo a partir de parâmetros únicos de construção de conhecimento e de interação entre os sujeitos. Deixamos claro que esta é a sua proposta, intenção ou mesmo pretensão, mas que nem sempre os seus objetivos são alcançados por causa da dinamicidade de contextos em que tenta interferir e da vivacidade de pessoas que podem perseguir, como no caso da fortaleza dos(as) indígenas Tremembé.

A colonialidade/modernidade pode instaurar-se como dominação eurocêntrica, antropocêntrica e etnocêntrica, que percebe a realidade com uma lógica possível, depreciando outras fontes de entendimento. Há superioridade do modo de pensar, ser, sentir e comportar-se, que é considerada unânime e inquestionável, pois ajuda na sua manutenção.

Na EEDIT, a escola pode ser uma estratégia colonializante ou descolonizante, dependendo da forma como é construída. Neste caso, é considerada colonializante quando demonstra a superioridade da cultura dominante e da educação convencional, atrapalhando a preservação das tradições ancestrais indígenas.

A superioridade, para Lander (2005), reflete a organização social que se considera dominante no âmbito étnico, educativo, cultural e espiritual, impondo, assim, um padrão civilizatório hegemônico para os dominados. Nesta perspectiva, Freire e Faundez (1985, p. 88) acrescentam que “ligada ao poder econômico e ao político, a cultura dominante tende a impor às demais expressões culturais a sua superioridade.”

Na lógica colonializante, os dominados podem ser objetos passivos, submissos e conquistados, que se inserem em uma realidade que não é sua, sofrendo um processo de rejeição dos seus valores de maneira sutil ou violenta. Caracteriza-se pela inserção social perversa, já que não reconhece a importância dos sujeitos envolvidos, nem suas necessidades, nem valoriza a sua realidade em uma supremacia dominante, que exclui e oprime, em um parâmetro moderno/colonializante.

Observamos, geralmente, que os(as) Tremembé de Almofala não se enquadram neste modelo passivo de dominados, revertendo criticamente esta situação submissa em um processo de luta, seguindo os ensinamentos dos mais velhos, entrando em contato com os encantados e valorizando os saberes provenientes da natureza e da comunidade.

Diante disto, problematizamos o conceito de modernidade. O que é moderno? O antigo é descartável ou inútil para a sociedade? A modernidade é ter progresso ou gerar crescimento? Os benefícios são usufruídos por qual parcela da população?

Boaventura de Sousa Santos critica o pensamento moderno/colonializante. Este autor dialoga com os autores e as autoras da colonialidade, contribuindo com diversas reflexões sobre a temática. Diante das Epistemologias do Sul, Santos (2010a) retrata que a modernidade vincula-se aos avanços científicos e o crescimento dos meios de produção, descartando e subalternizando os conhecimentos provenientes de outra realidade, sendo estas outras epistemologias consideradas, assim, inexistentes.

[...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, 2010a, p. 41).

Segundo Santos (2010a), a modernidade é percebida como estratégia colonializante em sociedade, que visa o desenvolvimento da mesma em um molde que não supre as necessidades básicas das maiorias populares e há concentração de renda nas minorias populares, que gera exclusão social.

Para Mignolo (2005, p. 78), “não pode haver modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa”. Isso quer dizer que a

modernidade propicia grandes avanços científicos e novas formas de relacionamento que são construídos conjuntamente com a colonialidade. Prioriza a descrença dos saberes populares e ancestrais por acreditarem que são desatualizados, antigos, arcaicos, primitivos, por não serem encaixados nos padrões modernos e científicos (positivos e cartesianos).

Diante da perspectiva colonializante, a EEDIT é desvalorizada por esta lógica com a intenção de subverter alguns padrões dominantes, reconhecendo, assim, os saberes construídos pelos antepassados e pelos mais velhos, que em alguns casos não têm comprovação científica. Estes saberes tradicionais indígenas baseiam-se na interdependência entre os seres, demonstrando que cada um tem um sentido na sua existência na biodiversidade. Não podemos analisar estes seres destituídos de sentidos, pois estes são sagrados, como por exemplo, as pedras, os rios, as aves, os seres humanos.

Ressaltamos que a “[...] preservação da biodiversidade só é possível por formas de conhecimento camponesas e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna” (SANTOS, 2010b, p. 49).

Os Estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC), segundo Lander (2005), caracterizam-se por quatro aspectos reducionistas em uma lógica eurocêntrica, antropocêntrica e etnocêntrica:

- 1) Visão unilateral da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos continentes e experiências históricas);
- 2) A naturalização tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista;
- 3) A naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e
- 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos. (LANDER, 2005, p. 33).

Quijano (2005a) afirma que a modernidade/colonialidade visa homogeneizar a população mundial a partir da transmissão de uma tipologia de ser, conhecer e relacionar-se. Iniciou no processo de constituição da América e da África, bem como do novo modelo histórico e econômico eurocentrado, que classifica a humanidade em termos de supremacia de raça.

O termo raça instaura-se nesta lógica como hierarquização social, que é a diferença fenotípica entre dominadores(as) e dominados(as) e a criação de instrumentos de classificação social básica da população e novas identidades sociais, como: indígenas, negros, mestiços, europeus e brancos, em uma supremacia que é atribuída pela ideologia dominante, pela imposição e pela conquista dos “povos dito inferiores”. Neste sentido, o etnocentrismo é

a constituição de estrutura biológica superior de um grupo social para outro, que gera a negação do humano e das crenças populares (QUIJANO, 2005b).

Em outros termos, a colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, ‘índios’, ‘negros’ e seus ‘mestiços’, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e, sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento "racional". Logo, de identidade. E, de fato, como tê-los visíveis, à parte de seu lugar como trabalhadores e dominados, se os não-europeus, dada sua condição de raças inferiores e de ‘culturalmente’ primitivos – arcaicos, costuma-se dizer hoje – não eram, não podiam ser por definição, e não o são totalmente ainda hoje, sujeitos e, muito menos, racionais? (QUIJANO, 2005a, p. 11).

O etnocentrismo pretende promover o reducionismo étnico, baseando-se nas relações preconceituosas e estereotipadas da realidade, que não percebe o(a) outro(a) como ser humano diferente de uma lógica normativa e unívoca. Este discurso não considera o(a) outro(a) como ser humano, gerando a sua coisificação, a manipulação, a dominação e a alienação. Não compreende a humanidade a partir de suas diversas perspectivas, de sua inserção no meio familiar, do seu processo educacional e de sua imersão em um contexto histórico social.

Respeitar a cultura diferente, respeitando a nossa também, não significa, porém, negar a nossa preferência por este ou aquele traço de nosso contexto de origem ou por este ou aquele traço do contexto de empréstimo. Uma tal atitude revela, inclusive, um certo grau de amadurecimento indispensável que alcançamos e às vezes não, ao nos expor criticamente às diferenças culturais. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

O eurocentrismo, para Quijano (2005a), produz e controla a subjetividade humana e o conhecimento racional. De acordo com Coronil (2005), é uma doutrina rígida que garante a legitimidade da Europa como centro do mundo, ou melhor, que concebe a si mesmo como referência para a humanidade e pioneira da história. Assim, a Europa e seus aspectos culturais (língua, costumes, alimentação) são referência na composição da sociedade moderna. Há imposição de uma visão unilateral que beneficia o centro europeu e reforça a hegemonia mundial, como se somente este padrão fosse verdadeiro e científico, percebendo outras culturas de maneira aversiva e inferior.

Hoje em dia, existe a supremacia dos saberes derivados de outros países não europeus, como os Estados Unidos e a China, pautados no reducionismo em que apenas os saberes provenientes dos seus países podem ser válidos e devem repercutir pradronizadamente na sociedade (BRASIL, 2012).

Embora a proposta não seja negar os conhecimentos originários da Europa, dos Estados Unidos ou da China, pois ao assumirmos este posicionamento, também estaríamos utilizando estratégias colonializantes. Devemos, então, problematizar a lógica que concebe somente este tipo de saber como válido e possibilitar o diálogo dos saberes científicos com os populares, reconhecendo, sobretudo o valor dos conhecimentos procedentes da realidade, que geralmente, são tratados com discriminação.

Por outro lado, o antropocentrismo é a ênfase da ação humana no ambiente, que é utilitarista, mecanicista e exploratória, ou seja, prioriza o uso da natureza como recursos naturais (mercadoria) que devem ser controlados e manipulados em benefício do desenvolvimento econômico e da sociedade de consumo, sem preocupação com a sustentabilidade. A natureza é um meio de enriquecimento e de lucro, não percebe assim o ser humano como integrado ao ambiente (CORONIL, 2005; ESCOBAR, 2005).

É fundamental o posicionamento crítico sobre a superioridade no discurso colonializante em relação aos saberes ambientais advindos dos povos indígenas. Já que estes povos estão incluídos em uma noção que se distingue da colonialidade, apresentam, assim, modelos próprios de aquisição de conhecimento, como a relação com os seres encantados e a sabedoria ambiental ancestral, que pressupõe a vinculação afetiva e o cuidado ambiental.

No antropocentrismo, eurocentrismo e etnocentrismo, percebemos que há a naturalização das relações colonializantes que constróem hierarquização, padronização e classificação dos(as) colonializados(as) em relação à natureza, aos grupos sociais, aos saberes produzidos e apreendidos. A tríade colonializante instaura únicas maneiras válidas e universais de conhecimento, em referência a espiritualidade, territorialidade, gênero, afetividade, educação, política, etnia e nacionalidade.

Sabemos que existem diversas concepções de ciências, essenciais para o estudo sistemático e metódico da realidade, produzindo benefícios para os seres humanos. Neste estudo, utilizamos um aparato teórico e científico que vislumbra e dialoga com os saberes populares e ancestrais, concenbendo outras realidades e outras lógicas como fundamentais. Assim, criticamos apenas as produções científicas que visam ao encaixe de conceitos e teorias que devem contemplar toda e qualquer realidade, que não percebe as especificidades, as contradições da sociedade e a historicidade do ser humano. Este parâmetro universalizante foca-se em uma realidade que não é real, já que é estática e abstrata, constituindo-se na ilusão de neutralidade e de superioridade dos conhecimentos científicos (positivos e cartesianos).

Sobre a colonialidade na EEDIT, em uma das atividades propostas pelos(as) educadores(as) para as crianças maiores, que solicitaram que as crianças em uma folha

pudessem pintar os passarinhos, cada um de uma cor diferente. Depois contaram os animais na folha e colocaram a numeração no final da página. Nesta folha, além dos pássaros, havia o desenho da branca de neve e do lobo mau. Esta atividade foi analisada no seguinte diálogo:

Liduína: Olha, você vai receber essa folha, você vai pintar a chapeuzinho vermelho, o lobo, cheio de passarinho. Cada passarinho vai ser de uma cor. Beleza?

Jaime: Quero beber água.

Liduína: Você pinta cada um de uma cor. Certo?

Daniela: Quero uma, tia.

Liduína: Já já, deixa o tio voltar. Cada passarinho vai ser de uma cor.

Eu quero bem bonito. Bora, Jaime! (Observação em sala, 2013).

Jaime e Daniela seguiram a tarefa. Lucas pintou os pássaros da cor marrom. Ele estava chateado desde o começo da aula e não se sabia o motivo. Ele falou para Liduína que ela estava com uma chinela feia. Ele brigou com Jaime. João Filho estimulou Lucas a pintar de outras cores, oferecendo outros lápis, que ele aceitou, mas sem uma real vontade de colorir.

Baseados nos estudos da modernidade/colonialidade, refletimos, então: por que a criança não pode pintar tudo de marrom? Que norma é essa estabelecida que se deve pintar de cores diferentes? Por que as crianças não podem subverter algumas vezes essas normas, criando outras maneiras de ser no mundo com as outras? Por que pintar tudo de marrom é errado e colorido é o certo? Quem estabeleceu isso?

De maneira geral, ainda problematizamos: Quem diz o que é certo ou errado? Quem determinou o que é feio ou bonito? Como desconstruir esses parâmetros normativos que muitas vezes impedem a criatividade e autenticidade das crianças? Para que enquadrar as crianças em normas fixas e formas previamente estabelecidas?

Nos estudos colonializantes existem parâmetros que definem o que é certo ou errado, feio ou bonito, válido ou não, moderno ou bárbaro, seguindo assim a lógica eurocêntrica, antropocêntrica e etnocêntrica.

Na EEDIT, questionamos os modelos educativos ensinados para as crianças, incentivando a usar novas cores, que significa novas possibilidades apreendidas pelos sujeitos em processo de escolarização. Mas usar as cores que tem interesse e sente vontade, de acordo com a sua necessidade, cabendo ao(à) educador(a) saber o momento certo de aceitar e/ou de problematizar o posicionamento dos(as) educandos(as).

Neste sentido, as crianças menores pintaram a imagem de um palhaço. O desenho do palhaço tinha várias partes e cada uma deveria ser pintada de uma cor. Essa tarefa era para que as crianças pudessem compreender e aprender sobre as cores. Ressalto que as crianças pintavam dentro de desenhos previamente estabelecidos, que refletem normas fixas e formas já instauradas, que não permitem pensar diferente e sair dos padrões.

No entanto, na EEDIT é fundamental conversar com as crianças sobre a realização de suas próprias produções, sem moldes já prontos, que servem apenas para cobrir e para pintar, refletindo sobre o receio de errar ou de “fazer algo feio” e propiciando a livre expressão das crianças.

Na re-leitura da colonialidade, ao introduzir o ambiental, integramos os quatro eixos: 1) poder; 2) saber; 3) ser; e 4) mãe natureza (FIGUEIREDO, 2009a; QUIJANO, 2005a; WALSH, 2009). Aponta-se que o pensamento aceito cientificamente é eurocêntrico, etnocêntrico e antropocêntrico, que impõe apenas uma forma de construir ideias e agir em relação à realidade e quem não se enquadra neste modelo é excluído.

1) A colonialidade do poder, para Walsh (2009), é a classificação e controle social presente na ideia de “raça”. As relações de poder instauram-se na sociedade, tornando-se natural, vinculado ao capitalismo, ao controle, à dominação e à subalternização do humano. O sistema econômico, social e político vigente: o capitalismo, padrão universal gerador de desigualdade social.

O que significa poder? No senso comum, é o direito de mandar, dominar, ser supremo, ou mesmo ter posse de algo ou alguém. É força, fortaleza, autoritarismo (imposição da disciplina), já que implica no controle sobre o (a) outro(a).

Para Foucault (1976/2003), o poder propriamente dito não existe, não é estático e nem fixo, pois se constitui como relações de poder. É um conjunto de dispositivos de sujeição, isto é, são mecanismos de produção de indivíduos pelas instituições sociais (escola, família, religião, mídia). Estes âmbitos estabelecem relações de poder, que implicam constituição de subjetividade a partir do controle, da domesticação e da fabricação de corpos, ações e pensamentos. Assim, as mentes e os corpos dos seres humanos podem ser moldados pelas instituições sociais.

As relações de poder são inerentes às interações humanas no contexto social, ou seja, ocorre de maneira dinâmica, não é propriedade de ninguém, nem um bem, nem um mecanismo de repressão. É um conjunto de dispositivos em constante funcionamento, que se faz nas práticas sociais (FOUCAULT, 1976/2003).

Sobre as relações de poder, na EEDIT, os(as) educadores(as) indígenas assumem um papel primordial na aldeia, associando a aquisição de saberes e o engradecimento das práticas pedagógicas para o fortalecimento da luta pelas causas indígenas.

Quando falamos de colonialidade ambiental, retratamos que é a coação de sua vontade e sua maneira de apreender o mundo com os(as) outros(as), que podem acontecer nas relações de poder. Assim, de acordo com Quijano (2002, p. 4),

[...] o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos.

Ressaltamos que a colonialidade do poder,

[...] se refere ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado em uma hierarquia racial e sexual. Neste, verifica-se que a MC [Modernidade e Colonialidade] estabelece uma lógica discriminante com a qual justifica a exploração do outro. Nesta conformação há uma identidade social que legitima o direito de poucos em detrimento de muitos. Isto principia com o argumento de que os que não cultuam Deus como os europeus, são seres sem alma, portanto não-humanos. Na atualidade, os que não comungam com o pensar estadunidense-europeu são seres inferiores, exploráveis. (FIGUEIREDO, 2009a, p. 55).

Esse eixo deflagra os preconceitos, estereótipos e a discriminação étnica no discurso de superioridade dos europeus sobre os não-europeus (indígenas, africanos, mestiços). As relações de poder podem ser analisadas, por exemplo, na demarcação de terras indígenas, que são percebidos por algumas estruturas midiáticas como criminosos e selvagens ao defenderem o patrimônio histórico com resistência e luta política. Desta maneira, o enfoque da Educação Escolar Diferenciada Tremembé é a resistência pela afirmação étnica, pela demarcação e pela gestão de seu território.

A visão romantizada construída sobre os(as) indígenas reforça a discriminação destes como gentis e preguiçosos, forma de garantir o controle sobre os mesmos a partir da exploração da natureza, os massacres históricos e a contaminação. Neste sentido, Borges (2006) afirma que o povo Tremembé foi bastante resistente às invasões dos portugueses no seu território, reagindo ativamente contra a tentativa de extermínio dos colonizadores, eliminando, assim, a ideia de que eram inocentes, gentis e preguiçosos. Desta maneira, sobre esta temática, podemos ainda ressaltar através do pensamento do Cacique João Venâncio que:

Hoje, na sociedade, pra ser índio tem que estar pelado, todo mundo aqui pelado na frente dos outros, né? Na cabeça da sociedade, falar em índio tem que tá nesse estilo, pelado e pintado, senão não é. Porque, na cabeça das pessoas, foi feita uma má imagem que botam na televisão né? Só que isso tá descartado pra nós, o que vale é a gente saber que a gente veio duma originalidade muito forte do nosso povo, que é o sangue que corre nas veias. O resto é resto. Nós sabemos o que somos, porque se a menina é tataravó, bisavó, tataravô, vó, por parte de mãe, pai e ela, o que eu sou? Não tem por onde negar que o sangue vem puxando. É aquilo que eu disse agora aqui, não se corta uma goiabeira pra brotar mangueira. Você corta uma goiabeira, deixa ela ali, daqui a pouco ela tá florando, botando as mesmas goiabas, com o mesmo gosto. Então, a origem do povo é muito forte. (Entrevista, 2012).

A idealização dos povos indígenas foi presente nas problemáticas levantadas pelo Cacique Tremembé de Almofala. Por um lado, a mída representa o(a) indígena como um herói, ou então como um ser de extrema sensualidade, ou contraditoriamente como um sujeito puro; por outro lado, interpreta como ser preguiçoso, ou bárbaro, ou arcaico, ou mesmo ultrapassado em termos de conhecimento, sendo uma estratégia para desautorizar e depreciar o ser indígena na atualidade. Estas compreensões refletem um(a) indígena estático(a), passivo(a) e, portanto, inexistente em nossa sociedade. “*E assim, pra nossa sociedade hoje falar de índio é falar do índio imaginário que estão vendo na imagem mal feita que passa na televisão. São maneiras de criticar e discriminar o índio é passar na televisão né?*” (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Os processos culturais refletem nas transformações espaciais, temporais, pessoais e sociais efetuadas pelas escolhas e influências que vivenciaram os povos indígenas. Isso aconteceu em interação com termo utilizado pelo Cacique “*a árvore ecológica da originalidade*”, que situou estes elementos culturais na preservação das tradições, na valorização da família, no cuidado ambiental e na origem destes povos.

Foi migração, um grupo desceu e outro subiu pra cá. Não temos culpa de estar um pouco diferente né? Porque o jeito mesmo foi esse. Então, hoje, a sociedade, infelizmente, tem que aguentar nós do mesmo jeito. Ainda tem muita coisa da nossa história verdadeira que a gente tem pra passar pra o futuro dessas crianças, pra que a gente explore isso aí dentro da história de luta e da realidade deles né? Isso é que é importante, cada um deles saber qual é a origem, a árvore ecológica da originalidade deles. Isso é que é o interessante. A escola é diferenciada exatamente pra isso né? Passar essa informação pra que a criança cresça sabendo quem é o povo que ela pertence. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

Isso no faz lembrar que estes povos transformam-se ao longo do tempo e reelaboram-se constantemente com as interações entre si e com povos não indígenas. O fato de utilizarem o celular, navegarem nas redes sociais, usarem roupas da moda, fazerem uma festa de formatura, de haver um processo educativo baseado na escola não interfere na sua condição de indígena. Eles são sujeitos históricos, sociais, afetivos e políticos na sociedade. Assim, estes são também sujeitos contemporâneos.

O cotidiano dos povos Tremembé, para Borges (2006), é constantemente reiventado sem que ocorra necessariamente o repúdio dos elementos exteriores e a constituição de novos saberes, havendo a valorização dos saberes ancestrais.

2) A colonialidade do saber, para Walsh (2009), é a produção de conhecimento que deprecia outras racionalidades epistêmicas que não são provenientes do eurocentrismo.

Constroem linhas teóricas, marcos epistemológicos, produções acadêmicas, que se referem à criação de mecanismos de controle da hegemonia do saber.

O que é saber? No senso comum, é apreender conhecimentos advindos da cultura, do ambiente, da sociedade, da comunidade, da família, dos meios de comunicação. Para Foucault (1976/2003), o saber é diferente da concepção de conhecimento e está relacionado às relações de poder, pois propicia a constituição de saberes para a produção de subjetividades em sujeição, implica então conhecer mais os indivíduos e o seu cotidiano. É a produção de saberes que intervem, condiciona e controlam a vida dos sujeitos.

Assim, é a influência dos indivíduos nos processos de apreensão de conhecimento, que desvelam os modelos de verdade no ato de conhecer que não são neutros, pois estão imbricados com as relações de poder, que estabelecem a validade dos saberes no contexto social.

Esta afirmação foucaultiana aproxima-se da problemática da colonialidade em que existem discursos em nossa sociedade que legitimam certos saberes em detrimento de outros, que são chamados de populares. Desta maneira, caracteriza-se pela negação do saber do(a) outro(a), especialmente quando se trata de conhecimentos que não são hegemônicos. Reproduz o dualismo entre civilização/barbárie, culto/inculto, afirma que quem não pensa semelhante à lógica dominante, não existe, ou é marginal.

[...] trata do eurocentrismo como possibilidade única de conhecimento aceitável. Isto descarta a existência e validade de outras racionalidades epistêmicas e outro conhecimento. Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no campo educacional, no qual se define o conhecimento e a ciência européia como únicas referências válidas do que é conhecimento, do que é científico, acadêmico, intelectualmente aceito. (FIGUEIREDO, 2009a, p. 56).

Neste eixo, percebemos a incompreensão dos saberes indígenas pela ideologia dominante, no que diz respeito à espiritualidade, ao sistema educacional, a convivência amorosa com a natureza, as crenças ancestrais, aos segredos da selva, seus encantos e os poderes de cura. Não concebe os(as) indígenas como capazes de contribuir para a sociedade, pois há a imposição de um modelo único aceitável no pensamento universalizante ocidental, que é o científico. Assim, o saber que não se enquadra no molde pré-estabelecido, não é considerado conhecimento.

Na EEDIT, Liduína distribuiu a tarefa que tem o objetivo de fazer com que os alunos maiores conheçam a letra “i” e a sua associação com algumas palavras, como índio, igreja, ilha, entre outras. As crianças menores pintaram um papel que a educadora entrega. Depois de realizarem a atividade, Nara, Maria e Paulo chegaram perto de mim e mostraram os

seus desenhos. Preocuparam-se com a minha apreciação sobre o seu trabalho. Eu disse para as crianças que o desenho estava muito bonito. A produção das crianças estava bem colorida e caprichada.

Sobre a Educação Infantil, no que se refere ao ensino e aprendizagem, chama-me atenção que as crianças, na maioria das vezes, pintam dentro de um limite estabelecido e num formato determinado, como já foi relatado. As crianças não desenhavam livremente em papéis em branco sobre temáticas do seu interesse e nem mesmo sob a intervenção da educadora, que estimula a criatividade e a imaginação.

Freire (1997/2013a, p. 167) afirma que “[...] a imaginação ajuda a curiosidade, a inventividade, como aguça a aventura, sem o que não criamos. [...] A imaginação que nos leva aos sonhos possíveis como a impossíveis, necessária sempre, porém.”

Desta maneira, em uma das atividades propostas em sala de aula, Liduína focou a sua atenção em Lucas, para que fizesse seu nome. Depois que cumpriu sua atividade, conversou com Daniela, que já sabia escrever o nome sozinha. Ela sentiu dificuldade de realizar a atividade de desenho, disse que não sabia fazer livremente, pois a proposta era desenhar algo relacionado à letra i. Ela disse “índio”, mas sentiu dificuldade de desenhar sem um modelo. Então, Liduína mostrou um desenho de um índio e ela o seguiu. Disse também que era só para fazer uma bolinha, os olhos, a boca, o nariz e colocar umas penas. Depois da conclusão da atividade, Daniela ajudou Daniel a realizar a sua tarefa. Ele escreveu seu nome, depois a data e fez a mesma atividade da irmã.

Observo que as crianças indígenas na tentativa de subverter o modelo educativo, criativamente, utilizam outras partes do papel e constroem possibilidades, tornando cada desenho único, por mais que estejam dentro de algo previamente programado.

Em outro momento, as crianças maiores escreveram palavras de acordo com as figuras, com o auxílio da Liduína. Ela trouxe imagens de seres encantados e fez a explicação para as crianças do que são e sobre as suas crenças. A educadora falou para as crianças já viu um lobisomem, gerando curiosidade nas crianças, no entanto, medo.

São conjuntos de histórias criadas pelos Tremembé que fazem parte de sua cultura, que podem ser vistos preconceituosamente por outras realidades como mitos. Para Nascimento (2001, p. 27), “o mito é uma destas fontes por ser um sistema de símbolos significantes nos quais os indivíduos se apoiam para se orientar, se comunicar e se autogerir.” Desta maneira, quem determina o que é mito? Ou tradição? E o que é verdade? Os saberes populares fazem parte do povo Tremembé, configurando-se como verdade para o povo, e não deve ser depreciado por outras realidades.

Na sala de aula com as crianças Tremembé, percebo a cada dia como estas influências tentam eliminar sua cultura, mas também vejo como este povo é forte e sábio, por isso, luta em todos os momentos de sua vida para que a sua realidade seja vivenciada por outras gerações no curso da história do seu povo.

3) A colonialidade do ser, segundo Walsh (2009), ocorre pela subalternização, inferiorização e desumanização. Nesta vertente, Figueiredo (2009a, p. 57) “[...] identifica uma postura necrófila na relação entre humanidade e razão instrumental que distancia e objetaliza as relações”.

O que é ser? No senso comum, é existir, vivenciar e experienciar como ser humano na sociedade. É o reconhecimento de si mesmo e dos(as) outros(as) como sujeitos a partir dos aspectos sociais, políticos, psicológicos e culturais.

Para Paulo Freire (1970/2005a), é Ser Mais com os(as) outros(as) em um processo de humanização compartilhada em uma imersão com a realidade. Sujeitos que têm consciência do seu inacabamento e sua inconclusão são esperançosos, pois sonham à medida que lutam por sociedade que amenize as desigualdades sociais e a exclusão.

A perspectiva colonializante torna o humano objeto de exploração e opressão, pois à medida que sofrem a exploração social, os indivíduos desumanizam-se conjuntamente. Há a impossibilidade de diálogo (não percebe o(a) outro(a) como ser humano) e de amorosidade entre os sujeitos e o ambiente.

Os(as) Tremembé de Almofala tentam dialogar com as condições educacionais e aspectos culturais provenientes da realidade colonializante, e lutam pela manutenção de sua cultura e principalmente por seus direitos sociais e políticos a partir do processo educativo. Há um discurso ideológico que reproduz que devemos ser iguais como cidadãos, com direito a educação, saúde, esporte, lazer e cultura; mas, por outro devemos ser diferentes e respeitados como alteridade, como por exemplo, no caso do modo de vida indígena.

No entanto, as influências externas acabam modificando a forma dos(as) indígenas reconhecerem a si mesmo, a sua cultura e a comunidade. É notório que os(as) indígenas estão em constante interação com as influências externas desde a invasão dos portugueses até a nossa atualidade, constituindo-se como uma problemática que perdura ao longo dos séculos. No entanto, quando falamos desta situação, temos clareza que por causa disto o povo Tremembé não vai “perder” sua cultura, nem vai alienar-se, pois estas influências representam a possibilidade de reinvenção e recriação dos mesmos em sua realidade. Os elementos culturais são repassados, transmitidos, copiados e modificados por diversos períodos.

É uma das preocupações que a gente tem muito. Preocupação muito grande, porque sempre tenho percebido que a cultura que vem de fora, as influências de fora, muitas vezes elas se tornam quase mais forte do que a própria cultura. Uma das coisas é que tem muito poder mesmo é a televisão. Às vezes a criança ela vê aquilo na televisão e ela quer reproduzir aquilo. E é algo que não tem nada a ver com a cultura dela. E pode até mesmo no futuro fazer com que ela se distancie completamente da cultura. Por isso é que a gente tem preocupação, e aborda a questão da cultura dentro da escola. Por isso a gente traz com toda força pra dentro da escola a questão da cultura. Porque se a gente não deixar a escola, a gente tem um período apenas de quatro horas, e é quando tem esse período de quatro horas, né. Não é nem todos os dias. E a maior parte do tempo da criança ela tá em casa, né. Então a família também tem que ter essa preocupação, não apenas a escola. Por isso que a escola tem que ter a parceria de ver com a família, pra ver o que o menino tá fazendo em casa, o que o pai e mãe podem ajudar, né, pra que ele não possa tá o tempo todinho só vendo televisão e deixe de fazer outras coisas, como brincar. (Getúlio, entrevista, 2012).

4) A colonialidade da mãe natureza, para Walsh (2009), caracteriza-se pela dicotomização do ser humano e da natureza, a dissociação entre ambiente e cultura, ou seja, a humanidade não se percebe como ser ambiental. A ênfase criada pelos indivíduos modernos e civilizados não reconhece os aspectos biofísicos, afetivos, humanos e espirituais, que impossibilita a existência humana na terra e fomenta a crise ambiental.

O que é a mãe natureza? No senso comum, são as condições ambientais, os recursos naturais e os seres vivos (flora e fauna), simbolizando-a como mãe como fértil, supremo, generoso e forte. Já, para Figueiredo (2010), é o reconhecimento da unidade entre o ambiente e o ser humano, em que há a convivência afetiva e parceira entre humanidade e natureza em um parâmetro descolonializante. Identificando que numa lógica colonializante há o domínio humano sobre estes elementos naturais com a finalidade de exploração, obtendo assim benefícios e lucros.

Desta maneira, “[...] a colonialidade da mãe natureza, tem sido tema de menor ressonância nos EMC. Esta ocorre quando se dissocia razão, cultura, sociedade e natureza. Cria-se o impossível: o humano como dissociado da natureza mesma da qual faz parte indissociavelmente, pois que nela tem nascimento, vida e morte.” (FIGUEIREDO, 2009a, p. 58).

A afirmação levanta questionamentos, como por exemplo: por que o eixo tem menor reflexão com a crise ambiental que vivenciamos? Não analisamos relações entre esse eixo e os demais? É fundamental a compreensão da natureza na dialogicidade entre o social e o humano, que não está presente na ênfase colonializante, pois há o interesse por explorar, controlar e destruir a tradição milenar de cuidado ambiental pelo poder humano. De acordo com Reigota (2004, p. 11),

O homem contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas como um ser à parte, observador e/ou explorador da mesma. Esse distanciamento fundamenta as suas ações tida como racionais, mas cujas conseqüências graves exigem dos homens, nesse final de século, respostas filosóficas e práticas para acabar com o antropocentrismo e etnocentrismo.

A tecnologia e a mídia interferem no relacionamento dos(as) indígenas com a natureza em uma lógica colonializante, necessitando de um posicionamento crítico sobre o seu uso na realidade. Na disciplina “Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé” do Curso de Magistério Indígena Tremembé (MITS), há reflexões com os(as) educadores, Cacique e Pajé sobre o uso das tecnologias de maneira geral.

O povo Tremembé tinha experiência da vivência da natureza. O mundo da modernização não é nosso, não é nossa cultura. Cuidado pra não se infiltrar no que é dos outros, na exigência para se enquadrar a ele. Tudo eles sabiam da natureza, pelo sol, lua, estrela. Hoje não tem experiência com a natureza, se acaba com a tecnologia esta todo mundo morto. Pode usar a tecnologia, mas com cuidado, tem que cuidar também do que é nosso. A tecnologia é boa pela rapidez, mas se acaba com ela poucas pessoas podem viver devido ao pouco conhecimento com a experiência da natureza. Calculadora, celular, computador. Seu celular e computador são os sentidos. Usa a tecnologia só na hora necessária, você desenvolve por um lado e por outro se acaba. No caso cultura, nos mesmo acabando com ela. Pesca e medições. Não se perdia da ponta de água e sabia se tava por baixo ou por cima, sabia onde tava por causa da qualidade de peixe que dava. (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Uma frase marcante sobre a colonialidade no discurso do Cacique é: “cuidado pra não se infiltrar no que é dos outros, na exigência para se enquadrar a ele”. Os povos indígenas não precisam ficar limitados apenas aos rituais antigos para serem legitimados como indígenas, mas devem se reelaborar constantemente a partir da atualidade, sem esquecer e deixar de valorizar os saberes ancestrais. Tendo o cuidado para não se enquadrar nos fundamentos que contradizem a sua realidade, que são provenientes de máquinas de transmissão de conteúdos pré-fabricados e pré-concebidos.

Os saberes têm se modificado, porque os interesses dos(as) estudantes indígenas têm também mudado à medida que são afetados pelos agentes externos, que produzem novas tecnologias, novas músicas, novos brinquedos, que interferem na didática do(a) educador(a) em sala de aula. Mesmo com essas influências externas, os(as) indígenas são um dos povos que podem sobreviver sem as tecnologias, segundo o Cacique e os(as) educadores(as):

Getúlio: O que ta matando a nossa espiritualidade é o pancadão. O pancadão e as caixinhas de som e celular dentro da escola. Enfraquece o Torém e a luta. O silencio como instrumento de descoberta e conversação da natureza. O barulho desconcentra em momentos importantes.

José Mendes Fonteles Filho (Babi Fonteles): O problema não é os eletrônicos em si, mas o uso que se faz deles. A televisão pode ser bem utilizada. O que às vezes falta mesmo é orientação de pai e mãe. E mesmo aponta a autoridade das lideranças [...] Afasta professores foi uma coisa assim... (tomaram postura, foram enérgico), mas para outras coisas como o pancadão que acontecem na aldeia, eles vêem as coisas acontecendo e vai deixando... [...] A gente às vezes num quer utilizar a lei, as vezes nós somos conivente. Há estudos sobre o efeitos de som acima de 86 decibéis, que comprovam que eles causam doenças mentais, falta de concentração, irritabilidade, depressão, mal-humor... Letras das músicas tocadas no pancadão e a contradição entre o que incentiva e o que critica nas letras. (Diálogo entre o Babi e o Getúlio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Atualmente, o povo Tremembé incorpora os elementos externos (como, por exemplo, os recursos eletrônicos) ao seu cotidiano, os que favorecem a sua vida. No entanto, sem que estes elementos substituam os saberes tradicionais e ancestrais do seu povo, como podemos exemplificar com o Torém.

Assim, o problema não está nos eletrônicos em si, mas sim na forma como utilizamos os mesmos dentro de certo contexto e a necessidade de orientação da família sobre o uso destes recursos. Às vezes, idolatramos os conhecimentos externos a cultura, tornando-nos dependentes, não sabendo realizar as mesmas atividades sem a sua utilização, como o celular, o computador, a internet, a calculadora, não valorizando os conhecimentos provenientes da realidade. No entanto, segundo o Cacique, os povos indígenas são reconhecidos por conseguirem sobreviver atualmente sem estes recursos.

Anteriormente, você chegava no comércio, fazia lá uma compra, puxava lá uma cadernetinha com lápis pra fazer a conta. Quem vê hoje uma pessoa fazer conta numa caderneta com lápis? É na calculadora. Acabou-se. Já passou pra o computador. Acabou-se. É o celular né? Se o senhor dissesse assim 'acabou-se a tecnologia', tá todo mundo morto, porque não sabe fazer mais nada sem tecnologia. As únicas pessoas que sabem fazer muita coisa ainda sem a tecnologia se chama povos indígenas. Porque a sociedade não sabe mais fazer nada sem a tecnologia né? A tecnologia é muito boa, mas dá barriga pra chorar. Você quer aproveitar o que é bom, entre no mundo da tecnologia. Agora, você quer ver o que não presta, entre também no mundo da tecnologia pra você ver. Tem muito mais coisa ruim de que coisa boa. Precisa a gente ter cuidado. Vocês que são jovens e jovens precisam saber no que estão usando a tecnologia, o que nós queremos saber, qual é a informação que nós queremos saber. Pra não estar no mundo da tecnologia. Ela está chegando aí e matando todo mundo, a tecnologia. Interiormente, pela globalização. Mas, hoje, a tecnologia engoliu a globalização e tá acima de tudo, é um bicho chamado tecnologia. Vem pra ajudar, mas é mais pra destruir do que pra ajudar e as pessoas quando entram, entram mesmo com gosto de gás e perdem aquilo que é seu, o que você tem o domínio e podia fazer com segurança né? Quem sabe quem fez a tecnologia? Ninguém sabe né? Então, a gente usa uma coisa que não é da gente. (Cacique João Venâncio, entrevista, 2012).

O Cacique aponta os benefícios e os malefícios da tecnologia. Os benefícios referem-se à facilidade em resolver assuntos referentes ao cotidiano. Nesta verbalização,

prioriza claramente os malefícios, que envolvem o fato de não saber mais sobreviver sem os recursos tecnológicos, gerando assim dependência. No entanto, sabemos que existem contributos, hoje em dia, para a cultura indígena advindos da tecnologia, já que os povos indígenas podem, por exemplo, utilizar as redes sociais para publicizar suas dificuldades e problemáticas no sentido da demarcação da terra. Problematizamos a ênfase nos aspectos negativos da tecnologia a partir das reflexões de Freire e Guimarães (1995/2011c, p. 90):

[...] toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia.

Neste sentido, entendemos a importância dos recursos tecnológicos atualmente nas comunidades indígenas, sem que isto anule os conhecimentos provenientes das vivências cotidianas dos povos indígenas.

A ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. (SANTOS, 2010a, p. 91).

Neste sentido, em um dia da realização da pesquisa, há a distribuição de *tablets* para as escolas indígenas Tremembé por uma equipe de educadores(as) do Ministério de Educação (MEC). Na Escola Maria Venância, cada educador(a) recebeu um *tablet* para realizar pesquisa nas *internet* sobre elementos relacionados ao conteúdo programático e engrandecer a sua aula, com o intuito de aprimorar os conhecimentos do(a) educador(a) e do(a) educando(a). Foram distribuídos sete *tablets* para os(as) docentes da escola, que podem ser utilizados no ambiente educativo e/ou levados para casa. Também entregaram mais dois *tablets*, que são recursos cativos das escolas, servindo para a consulta interna da coordenação, dos(as) educadores(as) e dos(as) educandos(as).

A Profissional do MEC: Esses dois aqui da escola, que é maior. Fica da escola pra os outros professores que agora não trabalham, vão acessar internet, essas coisas, quer utilizar multimeios, mas fica no espaço da escola. O Profissional do MEC: O do professor, ele pode levar pra casa, pra onde for. Enquanto o professor não tiver voltado da escola, isso aí deixa na escola. Entendeu como é a história?

Gilsa: No dia que tiver risco de sair, porque isso não existe aqui. Nós aqui vamos se aposentar, o dente caindo [risos], mas continua nessa escola (Entrega dos Tablets aos educadores(as) Tremembé, 2013).

Os docentes passaram por uma formação para que possam utilizar o *tablet*. Gilsa comentou que gostaria que os *tablets* já funcionassem, que deveriam ter deixado para entregar só quando pudessem ser ativados.

Os(as) educadores(as) da escola assinaram os termos de consentimento para o recebimento do *tablet* e a coordenadora Aurineide assinou o termo referente aos *tablets* da escola. Ficou chateada porque gostaria de também ter recebido um, como educadora, assim como os outros docentes.

Figura 23 – Recebimento dos tablets pelos(as) educadores(as) indígenas na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: Arquivos do autor.

Pelo que os profissionais do MEC apontaram, esse recurso trará muitos benefícios para a realidade indígena e afirmaram que em Fortaleza já existia quadros digitais. Liduína e Getúlio ficam espantados com a existência dessas lousas digitais para lecionar uma aula. Percebi que os(as) docentes indígenas estavam receosos com o uso do material, demonstrando, por um lado, interesse em adquirir tal produto, já que é do seu direito obter este meio para facilitar o ensino e o aprendizado das crianças, jovens e adultos indígenas; mas, por outro lado, acreditam que este material não seja um elemento da sua cultura, embora tentem dialogar com este, partindo de sua constituição como Tremembé.

A Profissional do MEC: [...] vai dar apoio ao professor mesmo. Aqui, o professor pode sair com ele, pode levar pra casa, pode levar pra sala de aula. Provavelmente, já mandei a planta da escola pra fazer o sistema da internet. Aí você vai usar internet normal. Não é pra chegar e levar pra casa não, ele é pra trabalhar com os

alunos na sala de aula. Quer acessar uma página? Quer fazer uma pesquisa? Vai, acessa; agora ele tem liberdade.

O Profissional do MEC: Exato. No caso, aqui, mais pra frente, sabe que já tá tudo se modernizando né? Mais pra frente, o que vai acontecer? Agora não existe mais o giz, tem escola que tem giz e o piloto, mas daqui pra frente vai ser um quadro digital. Você vai estar aqui, passando aqui e os alunos escrevendo no quadro. Tem escolas que alguns alunos já usam o tablet.

Aurineide: Acho que cada aluno tinha o direito de ganhar um notebook (Entrega dos Tablets aos educadores(as) Tremembé, 2013).

Além dos(as) educadores(as) indígenas, verificamos o interesse da educadora Aurineide em que cada estudante indígena tenha um *notebook*, assim como os discentes da educação convencional, para ajudar aos educadores(as) e aos educandos(as) a fazerem pesquisas sobre conteúdos programáticos da sala de aula, a comunicarem-se com outros(as) docentes indígenas ou colegas de turma com a finalidade de trocarem experiências sobre o modelo educativo, acessarem *blogs* e páginas virtuais que retratem a realidade indígena.

Desta maneira, o *tablet* não é um recurso bom nem ruim em si mesmo, depende da forma como vai ser usado e como vai promover a valorização da cultura indígena. Nos dias de hoje, podemos até arriscar dizer que é fundamental a inserção destes(as) educadores(as) na utilização destes meios tecnológicos para o ensino, principalmente, quando estes recursos estão ligados aos registros referentes à memória e à proposição de visibilidade das causas indígenas.

No entanto, reconhecemos que, na sociedade atual, a tecnologia deve ser parceira dos saberes tradicionais e dos meios artesanais. Estes últimos são recursos simples provenientes da própria realidade, como no caso da realização de tarefas com as crianças indígenas usando sementes coletadas durante a aula, ou mesmo a produção de colares com materiais do mar. Em relação à valorização dos saberes originários dos(as) Tremembé ressaltamos que:

Eu viajei uma vez pra Brasília de avião, encostado na minha cadeira e um cara do lado da janela. Eu me sentei na cadeira do meio. Aí o cara começou a olhar pra o meu pescoço, de ouro, umas voltas bonitas no pescoço dele, né? Aí ele começou a olhar pra mim e disse 'rapaz, o que é isso aí no seu pescoço?' 'Isso aqui?' 'Sim!' 'É um cordão de ouro'. 'Isso aqui é muito mais valioso do que seu cordão de ouro, porque é o valor da minha cultura. Você sabe o valor que existe aí?' Ele não soube responder, calou a boca. Eu uso uma coisa minha, da minha cultura, da minha tradição, eu dou valor, confio e acredito. Não vou usar uma coisa que é dos outros, que a gente não sabe que a gente tá usando, né? Muitas vezes, a gente se adapta demais e perde as nossas coisas boas. O nossos antepassados foram passando, de avô pra pai, de pai pra neto. Ficou uma coisa que a gente não perdeu por completo, exatamente, pelo ritual sagrado. A gente aprendeu com nossos antepassados e até hoje a gente passa pra criançada aí. Todos sabem dançar, todos sabem cantar. A partir do que estão cantando e dançando estão dando valor aquilo ali, à cultura deles, é uma coisa que dá gosto, que dá prazer, que é deles, não é de ninguém (Cacique João Venâncio, entrevista, 2012).

Por outro lado, para Figueiredo (2009a), a colonialidade ambiental tenta negar a cosmovisão indígena, que tem saberes próprios, uma lógica construída a partir de sua cultura, dos saberes tradicionais, do processo educacional diferenciado e da amorosidade ao lidar com a natureza.

Sobre o processo educacional, para Freire (1970/2005a), a Educação Bancária é quando os(as) educandos(as) são apenas depósitos de conhecimentos na sua relação com os educadores(as), estes que sabem e produzem saberes, enquanto aqueles são meros receptores do processo de aprendizagem. É uma relação passiva, estática e que não insere os sujeitos em seu contexto social.

O ensino bancário realiza-se de forma colonializante, não valoriza os saberes ancestrais e populares, as crenças espirituais, a amorosidade na relação discentes-docentes, a curiosidade epistêmica dos(as) educando(as), além de ocorrer a imposição dos saberes dominantes para os estudantes pelos(as) educadores(a) na realidade que não instiga e nem é contextualizada (FREIRE, 1970/2005a).

Acontece principalmente no que se refere aos saberes ambientais no âmbito educacional, que ocorre com ações paliativas, desprovidas de cuidado ambiental, sem criticidade na vinculação entre pessoa e natureza, nem compromisso com a realidade, nem sustentabilidade da vida e nem transformação social.

Neste sentido, sobre a EEDIT, as crianças em alguns momentos na sala de aula assistem vídeos com histórias do Smilinguido, desenho animado com fundamentação evangélica, mostrando as relações na atualidade entre a espiritualidade Tremembé e a religião evangélica.

Antes do intervalo, passou a primeira história, em que as formigas passeiam na floresta. Uma das formigas não pode ir por ser do sexo feminino. No desenho, a formiga fêmea não deve ir para a floresta com as formigas macho, porque é perigoso. Mas ela não aceitou e foi escondida, passando por várias dificuldades no caminho. Por causa disso, a formiga fêmea começou a se lastimar com Deus. Até que seus amigos a encontraram no caminho, que estavam na floresta. A formiga fêmea então se desculpou com Deus e agradeceu por ter encontrado os seus amigos, pois estava perdida. Depois disso, ficaram felizes pelo reencontro, por estarem bem e não ter acontecido nada grave com ninguém.

Figura 24 – Crianças assistem ao vídeo na sala de aula Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

As relações de gênero estão presentes no vídeo apresentado para as crianças no ambiente educativo, em que ressalta as diferenças de papéis entre o homem e a mulher, em que mulher apresenta uma fragilidade e que não pode correr os mesmos riscos que o homem. No entanto, ela não aceita esta condição e subverte as leis estabelecidas, sendo muito significativo este posicionamento crítico em relação à situação da mulher na sociedade.

Desta maneira, as crianças prestaram atenção ao desenho. Fazendo com que Liduína pudesse realizar as tarefas para casa e descansar um pouco das atividades do dia. Ela disse que era quinta-feira e já está entrando em outro ritmo. Amanhã não tem aula para as crianças na escola, só voltará a essa rotina na segunda feira.

João Filho chamou as crianças para o lanche, que nesse dia é bem caprichado, atendendo, assim, às necessidades das crianças Tremembé, pois teve uma fatia considerável de tapioca e dois pedaços de frango para cada criança, além de suco de acerola. As crianças comeram e depois foram brincar com as crianças de outras séries. Depois do intervalo, as crianças foram assistir novamente o desenho.

Tiago, Daniel e Paulo sentiram dificuldade de prestar atenção ao vídeo depois do intervalo. Estavam muito agitados. Jaime reclamou com eles, pois estavam atrapalhando quem desejava ver o vídeo. Daniel e Paulo assistiram ao vídeo. Tiago deitou-se no chão e colocou as mãos na cabeça, demonstrando que não estava interessado na história. Isso foi respeitado pela educadora e por mim.

A história refere-se a duas formigas que vão passear e encontram outro animal em uma caverna escura. Jaime que já assistiu, disse que o animal era uma aranha. Nesse espaço, o bicho chama as formigas para entrar. Seduz as formigas com doces e mel, mostrando diversos lugares para brincarem. As formigas ficam inicialmente receosas, mas uma delas decide entrar. O animal diz que a outra é medrosa, que deve espalhar para todo mundo isso. Essa formiga, mais esperta, iluminou a caverna e as duas perceberam que a escolha seria equivocada, pois se tratava de uma caverna escura com uma enorme aranha dentro, que queria alimentar-se das formigas.

Na EEDIT, as histórias têm como objetivo trazer elementos religiosos para as crianças e noções de gênero, diferentes das noções de espiritualidade dos povos indígenas. Além disso, falam sobre normas e regras sociais que são internalizadas pelas crianças sem um posicionamento crítico. É uma metodologia instigante passar vídeos em sala de aula para as crianças, mas que devem ser escolhidos de acordo com a realidade, para que não se estabeleça para as crianças formas de ser, agir, falar, sentir que não façam referência a sua cultura. O vídeo apresentou elementos distintos da concepção de espiritualidade do povo Tremembé no ambiente educativo, já que foi apenas exposição, sem haver espaço para uma reflexão.

Em outro dia de intervenção em sala de aula com as crianças indígenas, depois que o recreio terminou, João Filho sinalizou uma ação ritualística de tocar a maracá, para que as crianças voltassem para a sala. Jaime brincou de massinha. Eu perguntei: “O que está fazendo?”. Ele respondeu: “uma cobra”. Questionei: “qual o nome da cobra?”. Ele prontamente responde: “cascavel”. E logo fala: “vou fazer outra, ainda mais valente... a Anaconda”. Quando falou da primeira cobra, refletiu sobre a realidade Tremembé, sobre alguma cobra que ele já presenciou na sua realidade familiar e/ou comunitária; no entanto, quando trouxe a anaconda, fez-me pensar sobre as influências colonializantes que algumas estruturas da mídia trazem, já que era uma cobra que estava presente em filmes norte-americanos. Sobre as influências que ingressaram nesta realidade, ressaltamos a preocupação dos(as) educadores(as) indígenas: “*Ás vezes a gente se preocupa. A gente se preocupa. Em cada coisa que entra diferente a gente se preocupa como a gente vai poder caminhar junto, aderir aquela coisa, sem prejudicar o outro.*” (João Filho, entrevista, 2013).

No entanto, é importante aprender a dialogar com estas influências e refletir sobre elas, porque as histórias infantis trazem formas de lidar com o outro de maneira carinhosa e uma lição de vida. As crianças fizeram isso em uma lógica descolonizante, utilizando elementos da sua realidade para criar uma forma de ver o filme que não fosse passiva e alienante. Então, estas colocaram seus conhecimentos acerca do vídeo, quando apareciam

as plantas e os animais que conheciam, como baleias, peixes, formigas, bem como faziam associações com os seus colegas, dizendo que um animal parecia um colega e outro animal parecia outro. São interessantes os comentários sobre o filme, falando ativamente dos seus gostos e das suas percepções, embora fosse importante a intervenção da educadora na condução da aula.

Nesta perspectiva, propomos, então “[...] o exercício de por os jovens telespectadores numa posição de quem se confronta com o aparelho, e não de que se torna dócio a ele.” (FREIRE; GUIMARÃES, 1995/2011c, p. 37).

Neste confronto, é necessário o fortalecimento do saber humano e do saber popular, de ação cultural para a libertação social, desvelar a realidade colonializante, possibilitando a transformação em estratégias descolonializantes, que se foquem na amorosidade e dialogicidade das relações, o que não constitui na afetividade embasada em modelos colonializantes de manipulação, de opressão e de exclusão social.

6.2 “O dia que amanhece aqui hoje é outro”: Afetividade Colonializante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

O dia que amanheceu aqui hoje é outro. Aqui tinha tatu, veado, cotia, onça, macaco, papa-mel, jaboti, guaxinim, tamanduá, gato-do-mato. De planta tinha tatajuba, mapirunga, guabiraba, mucunã, maria-pretinha e angco. Quem destruiu a natureza tem nome: foi a firma Ducôco. Por que quando a Ducôco entrou na nossa vida e na nossa terra, ela passou com o trator por cima da nossa roça. Invadiu nossas casas. Os animais, a maioria morreu e outros fugiram para outro lugar. As plantas foram cortadas e queimadas na invasão que a gente sofreu. E ali está a Ducoco hoje. Por isso eu digo que quando a firma entrou na nossa área, destruiu tudo – Seu Manuel. (CEARÁ, 2007b, p. 57).

O relato que introduz este tópico chama-se “o dia que amanhece aqui hoje é outro”, do Seu Manuel, no qual afirma as consequências da intervenção das grandes indústrias nos solos indígenas, visando apenas à exploração e à opressão em prol da lucratividade e da sociedade de consumo. Destrói, assim, o sentido de humanidade e de natureza que envolve a aldeia indígena, trazendo várias alterações na forma dos sujeitos interagirem consigo mesmos, com os(as) outros(as) e com o ambiente.

Isso é comunicado na afirmação da educadora, que analisa as modificações no comportamento das crianças e no seu modo de brincar a partir das influências externas, enquanto que outros hábitos ainda estão preservados.

Assim, eles ainda têm aquele amor, nê, de se soltar, vão pra praia, vão pro mangue. Aqui tá muito distante. Antigamente ia e pescava sirí, camarão, essas coisas. Todas as crianças antigamente faziam. Hoje tá mais, também, um pouco distante,

justamente por causa dessa evolução toda. Mas assim, a gente vê que eles passam a tarde – não sendo no horário da aula deles - passa a tarde brincando ao redor mesmo da escola, de casa. Porque até hoje, o que nós tínhamos, antes não temos. Por exemplo, hoje você tem uma casinha no Tremembé, mas a cercadinha ali é bem fechadinha. Aquele espacinho é pouco. Aquela criança se soltar e brincar. Se for ela vai pro outro canto. Ai não tá como aquele campo livre. Mas o pouquinho que nós temos que a gente tem a criança tá liberta, correr, brincar. São crianças que gostam de árvore, não gostam de destruir. De brincar nas árvores, de trepar nas castanholeira. Eles dão valor fazer isso. Antigamente a gente tinha demais. A maioria das fotos que a gente tinha era as pessoas trepadas nas castanholeiras, de cabeça pra baixo, de todo jeito. (Aurineide, entrevista, 2013).

Sabemos que, hoje em dia, estas influências já fazem parte da própria realidade indígena. Notamos que algumas são por escolhas dos(as) Tremembé em um processo de identificação e pela busca de melhoria da qualidade de vida, enquanto outras por imposição da lógica colonializante.

Na constituição da colonialidade ambiental, percebemos a interrelação entre os eixos na vertente eurocêntrica, etnocêntrica e antropocêntrica, onde existem espaços para abordar a afetividade, quando se referem à manipulação e à conquista. Há uma intenção da existência de padrões unívocos que concebem a subjetividade humana, que direcionam os momentos em que se deve sentir. Normatizando e elaborando questões subjetivas cognitivamente, estratégias de controle das emoções favorecem a submissão em um paradigma racionalista.

A afetividade, para Sawaia (1999/2004), é uma temática excluída e discriminada pela ciência positivista por um errôneo temor que as emoções e sentimentos (positivos e negativos) possam dificultar a apreensão do conhecimento em uma lógica que acredita na suposta neutralidade científica. É considerada, então, como perturbadora da “ordem” social e da fidedignidade do trabalho acadêmico.

Independentemente da direção causal que se defende, a avaliação é a de que a relação é pela negatividade. [A Afetividade] é sempre a vilã, a que explica a desigualdade e obstaculiza qualquer ação transformadora. Dessa forma, a única maneira de tratá-las só pode ser por controle, disciplinarização ou eliminação, e até mesmo pela patologização. (SAWAIA, 2009, p. 365).

Dialogamos com esse pensamento, enfatizando o temor pelas emoções e pelos sentimentos de alguns modelos científicos que Paulo Freire (1997/2013a, p. 78) explica:

O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-lo.

Neste sentido, a afetividade é desestabilizadora e mobilizadora de ações em sociedade, pois a partir das emoções e dos sentimentos podemos problematizar acontecimentos percebidos como naturais, embora sejam históricos, sociais e culturais, como por exemplo, a situação dos povos indígenas no nosso país, a violação de direitos dos moradores de rua, entre outros.

Nesse âmbito dominante, especificamos que “cada momento histórico tem sentimentos dominantes (fator de estabilidade social), que são os sentimentos ideológicos apresentados como próprios da natureza humana, quando na verdade envolvem formas de exploração e dominação.” (SAWAIA, 1995/2006, p. 164).

Estes sentimentos ideológicos são considerados por Freire e Guimarães (1990/2011b) como falso amor, pois são elementos afetivos que ajudam na manutenção da desigualdade social e facilitam o processo de manipulação dos povos oprimidos. Neste sentido, a Afetividade Colonializante estabelece-se na relação entre este falso amor com a proposta da Colonialidade Ambiental.

A Afetividade Colonializante reflete os sentimentos e as emoções que são reproduzidos e controlados em um parâmetro moderno/colonializante que visa ao consumo exacerbado e à concentração de riquezas, que tenta manipular as emoções das pessoas, fabricando a ilusória felicidade a partir da compra de bens materiais; da invasão das terras indígenas, estes percebidos como selvagens e vorazes ao defendê-las; da denominação dada aos excluídos socialmente como vagabundos; a medicalização dos transtornos psicológicos e a recorrente banalização, que não permite ao ser humano sofrer por situações críticas, sendo anestesiado por medicamentos com uso desenfreado ao invés de serem solucionados por ressignificação de sua vida e apoio de familiares e amigos; a falta de acolhimento e cuidado com os pacientes no sistema de saúde, agindo como estratégia de “proteção” do profissional, para não se vincular ao contexto ou ao sofrimento dos(as) outros(as); a anestesia nas relações entre educadores(as)-educando(as) nos processos educativos.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, em um dos dias de intervenção, Liduína sentou à mesa e começou a fazer atividades de casa nos cadernos das crianças. Enquanto isso, João Filho pegou uma caixa com revistas de uma marca de cosméticos e propaganda de venda de produtos e sentou com as crianças, folheando-as. Com o papel da revista, o educador comentou que poderia fazer cadeiras, mesas, jarros, demonstrando outra utilidade para o produto em si e outra forma de reaproveitá-lo, que não gerasse desperdício.

Nesse momento, o educador, à medida que olhava a revista, perguntava para as crianças o que gostariam de comprar. As crianças pegaram as revistas e começaram a dizer os produtos que desejavam. Nesse momento, pensei sobre os conteúdos das revistas para as crianças, pois algumas fizeram comentários que desejavam comprar carros, bonecas ou perfumes expostos nas revistas.

A Afetividade Colonializante preconiza que há sentimentos e emoções que sustentam as ideologias dominantes. Tal reflexão relaciona-se com o modelo moderno/colonializante em que as crianças já se encontram inseridas, do qual visam consumir certos produtos que anteriormente não faziam parte da sua vivência comunitária. Neste dia, João Filho brincou com uma das crianças, Daniel, perguntando se ele desejava comprar determinado perfume feminino. Ele respondeu negativamente com a cabeça e começou a rir. Nesse caso, o educador introduziu e/ou reforçou também as questões relacionadas ao gênero, que normatiza o que se pode e/ou deve fazer ao ser homem ou mulher em nossa sociedade.

Sobre a problemática do gênero, em alguns momentos na dinâmica da sala de aula da EEDIT, as crianças pediram para brincar livremente, pegando as tampinhas, os carrinhos e outros objetos na sala. As meninas gostaram de brincar com os carrinhos, pela ausência de recursos (de uma variedade de jogos), pelo interesse e pela dinamicidade da brincadeira. João Filho comentou sobre isso, instaurando novamente a questão de gênero no grupo: “*Os carrinhos são para os meninos*” (João Filho, observação em sala).

Nas leituras dos escritos do Freire (1970/2005a), percebemos a presença de elementos que constituem a colonialidade ambiental, mesmo que o autor não se remeta a este termo. Neste sentido, a colonialidade ambiental acomete um elemento fundamental que é a subjetividade, geradora de autodesvalia, dependência emocional, atitudes necrófilas, medo nos(as) oprimidos(as) pelas situações de poder dos(as) opressores(as), introjeção do(a) opressor(a) na consciência dos(as) oprimidos(as).

Portanto, ao retratar a Afetividade Colonializante, falamos de uma afetividade embasada na vertente colonializante de imposição de sentimentos e emoções de maneira sutil e disfarçada, como também de forma violenta e intencional, reforçando as estruturas ideológicas dominantes.

Menezes e Bergamachi (2009) alertam-nos sobre a educação diferenciada disfarçada de educação colonializante, ou seja, de um processo educacional indígena pautado nas concepções europeias e na branquitude do saber, que não considera a oralidade, a afetividade, os rituais, as experiências e a convivência com o ambiente, fundamental para alguns povos indígenas.

Na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, diante das influências externas e das escolhas dos(as) próprios(as) indígenas, observamos que na rotina da sala de aula, em alguns momentos, as crianças, quando estavam ociosas, começavam a cantar: “lek lek lek lek...”. Esta música está em alta no momento, principalmente, pela grande repercussão na mídia, foi originada pelo *funk* carioca, refletindo, assim, uma realidade distinta do contexto Tremembé. Impressiona-me que não uma criança apenas canta a música, mas, quando uma começa, as demais demonstraram conhecimento e a repetem.

Isso quer dizer que os(as) educandos(as) levaram para o contexto educativo elementos que assistiram a partir da mídia e das relações virtuais, que se introduz nesta lógica. Em relação a isto, Liduína comentou que este tipo de música as crianças aprenderam com mais facilidade do que as músicas dos rituais indígenas. Penso sobre as músicas provenientes de outra realidade, em que refletem também outras ideologias que as crianças indígenas estão expostas e que internalizam, influenciando sua forma de pensar, agir e sentir, pautada na colonialidade ambiental.

Estas músicas, geralmente, são apresentadas pela mídia ao seu público, que as fixam na mente pela repetição do refrão, gerando lucratividade para os setores dominantes.

A sociedade só vê o lucro, não vê valores, nem diferença. Deu lucro todo mundo vai pra cima. Não deu lucro é abandonado. Valor no mercado. Os Tremembé já viveram sozinhos naquela região por muito tempo e vivendo com seus saberes. Têm coisas negativas atraindo as coisas principais. Não ver o lucro fazer bem feito (colar), na sociedade lá fora o que vale é o valor do mercado. Não ver a vida é a qualidade, mas o lucro. Não só o mercado, mas a vida em sentido mais amplo. Melhor ensinar a pescar que dá o peixe. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Os recursos naturais, as músicas, os rituais, a escola, os sentimentos, as emoções, na lógica colonializante são apenas produtos e mercadorias, que visam lucro. As músicas geralmente trazem mensagens subliminares e conteúdos sexuais, que parecem ser absorvidos passivamente pelas crianças e pelos jovens com as suas famílias e sua comunidade, sem posicionamento crítico.

Servindo, então, para legitimar certas práticas, ou seja, a verdade de uma classe (a dominante). Essa é a intenção da colonialidade, a determinação de modelos padronizados que são ditos como universais e devem ser reproduzidos, depreciando os saberes tradicionais. Temos consciência que a partir da realidade indígena, às vezes, a proposta colonializante é frustrada, pois há a possibilidade do diálogo entre os elementos internos e os externos ao povo Tremembé, podendo assim interagir o *funk* carioca com as músicas ritualísticas do Torém, e os colares indígenas podem ser mesclados com as bijuterias não indígenas, por exemplo.

A preocupação é quando as crianças e os jovens deixam de se envolver com as problemáticas da sua realidade e os saberes tradicionais provenientes desta, entrando em contato apenas com influências externas, rompendo com os valores indígenas, já que estes não têm valor para o sistema moderno colonializante. Esta falta de envolvimento com a sua realidade e a mobilização apenas para a realidade exterior refletem na Afetividade Colonializante.

Eles tentam copiar também os jovens da gente. Não só as crianças, mas como os jovens. Tem uns que acham bonito. E é um trabalho pra gente educar aquela criança, dizer que não é da cultura da gente. Mas cê sabe, jovem nem os pais seguram pra quando quer alguma coisa. Aqui na escola tinha até jovem que tava achando, querendo se mudar daqui para outra escola, porque achava bonito o fardamento, o vestidinho. E teve caso que saiu por causa de influência de outro jovem. Achava bonito que tinha recreio, que era diferente. Na vista deles, eles também acham bonito a cultura lá de fora. Só que aqui a gente tem essa preocupação, de fazer palestra, com agente de saúde, com o Seu Venâncio (que é mesmo da cultura) pra na cabecinha deles não ter aquela coisa: de deixar o que é da gente pra atender o que é dos outros. A gente dá exemplo. Às vezes tem coisas que eles não sabem nem da onde veio a origem, mas eles abraçam, porque acha bonito. Eles têm que abraçar o que é natural, o que é da gente. Seu Joaquim dá muito exemplo, porque, por exemplo, a gente temos o artesanato. Então tem o colar que, pra mim, é valioso. Eu sei da onde veio, de como foi feito, quem fez. Às vezes passa aqueles vendedor com aqueles cordões de prata, banhado em ouro, aquela coisa. Ai dá mais valor a um cordão aqueles do que os colar simples, de semente, mas não sabe que origem daquele objeto, mas chega a dar valor mais a aquele objeto do que um colar desse, da natureza. Então ele dá muito exemplo dessa coisa. (Aurineide, entrevista, 2013).

Nesta afirmação, verificamos que as influências externas podem causar afastamento destes povos em relação a sua cultura, porque podem valorizar mais os materiais externos do que os produzidos no interior da comunidade, provocando a dicotomização dos saberes essenciais da realidade indígena, modificando, também, a forma de se relacionar com a natureza e com os seres humanos.

O modelo colonializante é pautado no pensamento cartesiano, pois constrói uma ideologia dominante que dicotomiza o ser humano, separando-o em subjetividade e objetividade, mente e corpo, emoção e razão. Alterando a relação entre o ambiente e o ser humano, bem como depreciando o valor afetividade na produção de conhecimento.

[...] para começar esse exame, observo aqui, primeiramente, que há uma grande diferença entre o espírito e o corpo, pelo fato de o corpo, por sua natureza, ser sempre divisível e de o espírito ser inteiramente indivisível. Pois, com efeito, quando considero meu espírito, ou seja, eu mesmo na medida em que sou somente uma coisa que pensa, nele não posso distinguir nenhuma parte, mas concebo-me como uma única e inteira. E, conquanto todo o espírito pareça estar unido a todo o corpo, todavia, estando separados de meu corpo um pé, ou um braço, ou alguma outra parte, é certo que nem por isso haverá algo suprimido de meu espírito. E não se pode propriamente dizer que as faculdades de querer, de sentir, de conceber, etc., sejam suas partes; pois o mesmo espírito se dedica por inteiro a querer, e também

por inteiro a sentir, a conceber, etc. Mas é exatamente o contrário nas coisas corporais ou extensas; pois não há uma que eu não ponha facilmente em pedaços com meu pensamento, que meu espírito não divida com muita facilidade em varias partes e, por conseguinte, que eu não conheça ser divisível. Isso bastaria para ensinar-me que o espírito ou a alma do homem é inteiramente diferente do corpo, se, de outro lugar eu já não o houvesse aprendido suficientemente. (DESCARTES 1641/2000, p. 128-129).

A filosofia cartesiana concebe alma e corpo, objetividade e subjetividade, como instâncias diferenciadas, em que a corporalidade (material) vinculada à mente (pensante, imaterial) pela glândula pineal, o que demonstra uma breve relação, mas não a interdependência e a correlação entre as duas vertentes.

Lander (2005) ressalta que um marco colonializante na história da ciência (pautada no positivismo) é a ruptura ontológica entre mente e corpo, que despiritualiza a realidade, denota aos corpos uma significância vazia, descontextualiza o conhecimento, psicologiza arbitrariamente a realidade social, levando a uma espécie de objetivismo e subjetivismo. O discurso legitima outras separações, como entre o europeu (moderno, avançado, civilizado, centro) e o não europeu (arcaico, antigo, bárbaro, periferia).

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser a criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo, ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. E admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. (FREIRE, 1970/2005a, p. 41).

Neste sentido, a Afetividade Colonializante atribui o posicionamento unilateral sobre a realidade como subjetivismo ou objetivismo. Ressaltamos as questões interiores ou exteriores sem a compreensão da realidade ou das relações interpessoais presentes na concepção de humanidade e mundanidade. O subjetivo geralmente é considerado como algo instável, imprevisível, não mensurável, não quantificável, nem observável. No entanto, o objetivo usualmente é apontado como algo previsível, concreto, mensurável, quantificável e observável.

Na perspectiva positivista, percebemos a existência do dualismo cartesiano entre o objetivo e o subjetivo, a mente e o corpo, o humano e a natureza, não concebendo assim os seres humanos como parte integrante do ambiente em que habitam e capaz de realizar

mudanças significativas em sua realidade social a partir dos sentimentos e das emoções propulsoras de ações.

Assim ganha força a ideologia da exploração da natureza, da dissociação entre seres humanos e meio ambiente natural, da autorização ao humano para extrair riquezas a partir da exploração do outro. A natureza perde status de existência ao se tornar recurso de uso e satisfação das necessidades 'naturais' e criadas pela modernidade. As convicções na ligação profunda entre criaturas naturais, o reconhecimento da legitimidade das relações sociais entre humanos e não-humanos se torna crença desprovida de valor, de beleza e de verdade. (FIGUEIREDO, 2009a, p. 56).

Problematizamos a noção de humanidade e ambientalização, interrogando: somos seres racionais e/ou emocionais e/ou ambientais? Maturana (1998/2009) preconiza que, ao abordamos a concepção de ser humano e atrelarmos apenas a racionalidade, negamos as emoções e a vinculamos ao processo de animalização do(a) homem/mulher.

Quando falamos em racionalidade, retratamos a captação de conhecimentos por meio da razão e do raciocínio. Desta maneira, a animalização do ser humano, a partir das dicotomias, prioriza o racional em detrimento do emocional constitui a Afetividade Colonializante.

Na EEDIT, na Escola Maria Venância, Getúlio comentou que uma educadora de religião não desejava mais ensinar sobre o Torém e a Espiritualidade Tremembé, que faz parte da cultura indígena. Ela agora é evangélica e só quer ensinar para crianças e jovens, o que advém desta religião, demonstrando as tensões existentes entre a espiritualidade indígena e a religião evangélica na atualidade, em que os(as) Tremembé buscam resolver os conflitos de maneira dialógica.

Na conversa, Liduína disse que, em certo evento, ela só dançou uma música do Torém e depois tirou o seu filho. Getúlio disse que a educadora prefere deixar de trabalhar a falar de elementos fora da religião evangélica. A educadora preferiu a salvação de sua alma ao trabalho, pois este seguia os preceitos originários da cultura Tremembé, nos quais não acreditava mais.

Getúlio: Ela tá correndo risco, tá se recusando, diz que não vai mais ensinar esse ano religião. Ela não vai ensinar outra coisa. Disseram que a única solução que vai ter é o que ela quer. Se é trabalhar com o que a comunidade quer que ela trabalhe, foi alguém da escola que tá determinando.

Depende da crença dela né? Se a religião não atrapalha, ensinar na escola e passar pras crianças, agora quando começar a atrapalhar... Então, tem que pensar muito. Tem tanto medo, por causa daquela roupa.

Ela ia ter que escolher trabalhar na escola, o que ela quer. Sair da escola e parar de trabalhar...

Deyseane: Qual a religião dela?

Liduína: Não sei.

Deyseane: É evangélica?

Getúlio. É evangélica. É uma que usa uma saia bem longa?

Deyseane: Deve ser evangélica.

Getúlio: [...] A religião tem valores romanos, porém você pode ver de várias formas, desde que traga pra realidade do ensino. Nem religião é, porém, espiritualidade. Uma coisa que abrange muito mais coisa. Foi colocado para a nossa Tremembé. Algumas coisas estão mudando [...]. (Diálogo entre o educador e a pesquisadora, observação em sala de aula, 2013).

Destacamos o trecho verbalizado por Getúlio: “foi colocado para a nossa Tremembé. Algumas coisas estão mudando”, percebemos elementos colonializantes ambientais, pois ocorre a introjeção e/ou imposição de conhecimentos externos na realidade Tremembé, que fazem com que alguns sujeitos não consigam mais se identificar como indígenas. Há a tentativa da proposta colonializante de modificar os valores dos povos indígenas, utilizando assim as emoções e os sentimentos dos sujeitos para garantir a dominação, mas como já comentamos, nem sempre isso é alcançado pela própria fortaleza destes povos em se modificar ao longo dos tempos.

Ao refletirmos sobre a Afetividade Descolonizante, analisamos que a realidade indígena já não mobiliza e afeta a educadora, fazendo então com que não se reconheça mais como uma pessoa responsável por dialogar sobre os seus conhecimentos sobre o Torém e a Espiritualidade Tremembé. Isso se aplica ao fato de não desejar mais dançar o Torém e nem permitir que sua família o faça, pois almejam a “salvação”. Para a educadora, esta salvação em um modelo unívoco só está presente na religião evangélica.

Reflete o parâmetro colonializante ambiental, que tenta universalizar, padronizar e descaracterizar o povo Tremembé a partir das influências religiosas na comunidade indígena, utilizando mecanismos afetivos e ideológicos, afirmando que são os únicos que não vão para o inferno ou que tem a salvação por seguir tal religião. Já, em um parâmetro descolonizante, sinalizamos que é essencial o diálogo amoroso entre as escolhas da educadora e a sua cultura, sem que uma não possa anular a outra vertente.

No caso da educadora, percebemos que há diversas dificuldades neste diálogo, pois a educadora impõe suas concepções ao povo Tremembé à medida que este também não aceita as escolhas da educadora.

Neste pensamento, concordamos com Souza (2008b, p. 50), que afirma sobre este processo nos povos indígenas: “[...] posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou. Muitos indígenas eram evangélicos. O que eles queriam dizer é que podiam assumir outras identidades sem perder aquela que os identificava como indígenas. Logo, podemos afirmar que o indígena pode se tornar cristão e continuar sendo indígena”.

Há tensões entre a espiritualidade do(as) Tremembé e a religião evangélica, pois estes saberes que eram anteriormente apenas influências para os povos indígenas, passaram, então, a fazer parte da própria cultura, por causa dos sentimentos e emoções que envolvem o processo de aquisição de novos saberes sem deixar de serem indígenas. Não se trata meramente de assimilação, mas de alteração destes conhecimentos na realidade.

Sobre a colonialidade ambiental, na EEDIT, observamos a influência do modelo convencional de ensino com as crianças indígenas da sala Ariapú. Em um dia rotineiro na Educação Infantil, uma funcionária da escola entrou com o DVD e a televisão para que as crianças assistissem ao vídeo da “Galinha Pintadinha”. Esta é uma animação de sucesso para as crianças não indígenas. Interessa as crianças Tremembé por causa das influências das estruturas midiáticas, do contexto familiar e societal.

Após ligados os recursos audiovisuais, as crianças sentam-se em frente à televisão e ficam cantando as músicas apresentadas no vídeo. A colonialidade se manifesta intensamente através da mídia, particularmente a televisiva que impacta em razão de se identificar com a oralidade (FIGUEIREDO, 2007). Desse modo fica difícil resistir a este impacto sistemático e constante que afeta a maioria de nossa população, inclusive a indígena que se integra a sociedade moderna. Impressionante como as crianças conhecem as cantigas visualizadas na animação. A música que chamou mais atenção foi “Os Indiozinhos”:

*Um dois três indiozinhos
Quatro cinco seis indiozinhos
Sete oito nove indiozinhos
Dez num pequeno bote
Vinham navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase quase virou
Um dois três indiozinhos
Quatro cinco seis indiozinhos
Sete oito nove indiozinhos
Dez num pequeno bote
Vinham navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase quase virou
Um dois três indiozinhos
Quatro cinco seis indiozinhos
Sete oito nove indiozinhos
Dez num pequeno bote
Um dois três indiozinhos
Quatro cinco seis indiozinhos*

*Sete oito nove indiozinhos
Dez num pequeno bote
Vinham navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase quase virou
Quase quase virou
Quase quase virou
Mas não virou*

As crianças cantaram com alegria e fizeram o barulho dos(as) indígenas com a boca. Quando apareceu o barco, elas começaram a remar no seu lugar. Elas interagiram com a música, tendo possibilidades de experimentá-las e aprender com elas a partir do seu corpo. Apontaram na tela e disseram que são os(as) personagens das histórias que passam na animação. A música faz referência a alguns elementos (o barco, o rio, o mar, os animais) da realidade dos povos indígenas. Isso bem que podia ser melhor aproveitado na sala de aula Ariapú, problematizando o relatado, a forma como retrata a realidade indígena, a colonialidade implícita.

Impressiona a qualidade potencial da lógica colonializante e o modo como se integra ao modo de ser dessa sociedade em trânsito. Foi possível ver a reação das crianças. Liduína chamou para o lanche e as crianças não escutaram. Estavam envolvidas com a música dos indígenas. Apenas quando a música “Os Indiozinhos” terminou, as crianças saíram correndo para fora da sala e merendaram. Após o lanche, as crianças assistiram ao vídeo até o fim da aula. Enquanto as crianças assistiam ao vídeo, Liduína fez as atividades de casa no caderno das crianças e corrigiu as do dia anterior.

As músicas do final do DVD apresentaram conteúdos programáticos da sala de aula, fazendo com que as crianças repetissem as vogais, o alfabeto completo, os números. Um exemplo disto é a música chamada “Mariana conta”, que faz com que as crianças contem até dez, gerando aprendizados a partir da animação e do bom ritmo:

*Marianana conta um
Marianana conta um é um é um é,
Ana viva a Marianana viva a Marianana,
Marianana conta dois
Marianana conta dois é dois é dois é,
Ana viva a Marianana viva a Marianana,
Mariana conta três
Mariana contra três é três é três é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,*

Mariana contra quatro
Mariana contra quatro é quatro é quatro é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta cinco
Mariana conta cinco é cinco é cinco é cinco é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta seis
Mariana conta seis é seis é seis é seis é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta sete
Mariana conta sete é sete é sete é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta oito
Mariana conta oito é oito é oito é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta nove
Mariana conta nove é nove é nove é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta dez
Mariana conta dez é dez é dez é dez é dez é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana (Uhuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu).

Sobre a exibição de vídeos no ambiente educativo, segundo Freire e Guimarães (1995/2001c), a escola não deve ter receio dos meios de comunicação nem, atualmente, das relações virtuais, pois é relevante que o ambiente educativo aprenda a dialogar com estes meios, no sentido de problematização, para que possam resignificá-los. Destaque-se que, para Freire (1970/2005a), estes meios devem carregar seu potencial libertador, portanto descolonializante.

No Magistério Indígena Superior Tremembé, percebemos, como já foi comentado, um movimento de formação dos(as) educadores(as) gerados pelos(as) próprios(as) indígenas, que visam à superação da concepção de excluído, recriando a constituição do seu processo educativo a partir de sua realidade.

Sawaia (1999/2004) retrata que os excluídos socialmente sofrem não só por questões materiais, mas por demandas subjetivas. O sofrimento ético político é a dor objetiva (física) e subjetiva (psicológica) de ser tratado como subalterno, inferior, oprimido, sem valor e apêndice inútil da sociedade. Por isso, é necessário o trabalho com as emoções e os sentimentos dos que vivenciam o sofrimento relacionado à exclusão social. Sobre este sofrimento, ressaltamos que, para Sawaia (2009, p. 370):

Trata-se de sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência. É o

sofrimento, por exemplo, do homem em situação de pobreza que, amedrontado, fraco e muitas vezes deslumbrado com a vida de luxo, vive a ilusão de liberdade e espera recompensas, ou mesmo remete a possibilidade de felicidade e liberdade sempre ao futuro (paradigma da redenção).

Santos (2010b) refere-se metaforicamente à expressão “Epistemologias do Sul” para problematizar a exclusão social vivenciada pelos povos que foram oprimidos pelo sistema moderno/colonial e busca interromper as dicotomias constituídas neste paradigma colonializante moderno. Além de valorizar a pluralidade de saberes e de práticas populares, havendo assim um compromisso ético político com as comunidades, rompe com as formas de atuação tradicionais, constituindo-se, então, uma lógica contra-hegemônica.

Desta maneira, o Sul é o povo colonizado, excluído e explorado, que valoriza as diferenças e respeita a diversidade de saberes e de concepções. Assim, estabelecem-se relações horizontais com os saberes do Sul. Enquanto o Norte reflete o colonial e o neocolonial, visa suprimir os conhecimentos gerados pelo Sul, por mecanismos ideológicos, psicológicos e físicos (violência) (SANTOS, 2010b).

O pensamento abissal é retratado pela impossibilidade da co-existência dos dois lados. Há uma tentativa de eliminação do outro lado da linha, para torná-lo inexistente, havendo a prevalência de um dos lados, sendo efetivada pela hegemonia do Norte em detrimento do Sul. Então, existe a dificuldade do Norte em aprender com o Sul, que não é natural, mas sim intencional. No entanto, é importante considerar que há Norte no Sul e Sul no Norte (SANTOS, 2010b).

Neste sentido, Freire (1970/2005a) aponta que uma das estratégias antidialógicas de dominação dos(as) oprimidos(as) pelos(as) opressores(as) é a ideologia de separar para dominar ou dividir para manter a exclusão, em que implica competição e dificulta o processo de conscientização dos sujeitos enquanto seres que vivenciam as mesmas dificuldades.

Reforçamos este pensamento com a seguinte afirmação de Santos (2010a, p. 39): “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”, isso justifica a dominação e apropriação de maneira violenta, na tentativa de regular, controlar e silenciar oprimidos e excluídos.

Isso nos remete aos estudos sobre a Colonialidade Ambiental, que, para Quijano (2005b), controla necessidades humanas, sentimentos e emoções, além da percepção sobre a realidade, naturalizando as problemáticas psicossociais, sob a ótica da vertente eurocêntrica, etnocêntrica e antropocêntrica.

Este “controle” das emoções e dos sentimentos refere-se a uma especificidade da Colonialidade Ambiental, a Afetividade Colonializante, que tenta introjetar nos indivíduos mecanismos subjetivos dominantes de maneira sutil ou violenta, que promovam a competição, o consumo exacerbado, o rompimento com a natureza, a dicotomização do ser humano, entre outros.

Uma das bases deste viés colonializante é a competição, que, para Maturana (1998/2009), é a vitória de um sujeito em contraposição à derrota de outros, o fracasso é desejado e ideologicamente incentivado pelo sistema dominante. É a negação e a depreciação do(a) outro(a), é a não percepção do humano como ser legítimo. Segundo Brandão (2005), o pensamento possibilita visualizar como competidores no mercado de trabalho ou no sistema educativo bancário; ao invés de, vislumbrá-los como companheiros(as) na cooperação da sociedade com justiça social.

No sistema educativo tradicional e bancário, o modelo competitivo é incentivado por emoções e sentimentos que geram uma preocupação, não pelos aprendizados da cotidianidade e das problemáticas sociais, mas sim pela admissão na Universidade, que apresenta um caráter individualista de passar por cima dos(as) outros(as) para conseguir o que se almeja, havendo assim os vitoriosos e os derrotados.

Em uma sociedade moderna/colonializante, a Afetividade Colonializante preconiza que os sujeitos se sintam vitoriosos com a derrota dos outros. Existem componentes afetivos presentes no fato de o sujeito sentir-se triunfante em sua conquista, como também há elementos afetivos quando o indivíduo sente-se um perdedor e um fracassado. Neste último caso, há geralmente sentimentos propulsores para vencer o seu oponente, em um clima de vingança e confronto constante.

Neste sentido, Reboredo (1994, p.86) alerta-nos que “o Tu, via de regra, é obstáculo para a concretização do projeto do Eu, ou: o primeiro e o segundo da fila retardam o terceiro a ser o primeiro.”

Para Maturana (1998/2009), as ações competitivas refletem na disputa e na negação mútua entre os seres humanos. Há o desejo pelo que os(as) outros(as) têm, ou visa à ascensão social no mercado de trabalho e no âmbito profissional em uma sociedade que se pauta na massacrante concorrência.

A competição, para Freire e Guimarães (1995/2011b, p. 130),

[...] é também profundamente ideológica. Ela nasce, de um lado, de um tipo de sociedade, de um tipo de produção material, que é competitiva. A escola reproduz essa produção, ao nível agora da cultura e do conhecimento, e fundamenta o ato de conhecer na competição do conhecer [...].

Durante as observações e as intervenções, a EEDIT demonstrou existência da competição no ambiente educativo, pois os(as) educadores fomentavam nas atividades que uma criança deveria terminar antes da outra ou que uma fez melhor que a outra; bem como nos jogos, em que uma deveria ganhar da outra ou montar algo maior.

Em uma das atividades, no aprendizado das cores, João Filho sugeriu que montasse um castelo e instigou as crianças para ver quem construiria o maior. As crianças montaram o castelo, algumas apresentaram dificuldade como Tiago e Vinicius. Começaram a fazer as atividades individualmente, depois tiveram o interesse de unir as tampinhas fazendo um trabalho coletivo, que me chama a atenção, já que a ideia inicial era de competição e não cooperação. Depois se dispersaram e começaram a chutar tampinhas pela sala, jogando para o alto.

Na EEDIT, a lógica educativa foca-se nesse momento na competição, em ter que fazer algo maior do que o colega, o que implica também uma comparação. Assim, como analisamos em outra situação na escola, em que as crianças brincaram livremente de carrinho, Jaime e Daniela brincaram de jogo da memória.

Nara e Daniel desejavam entrar no jogo, mas eles não permitiram, dizendo que Nara não sabia brincar, porque não sabia ler. Depois, João Filho decidiu ensinar às crianças menores as regras do Jogo da Memória, que demonstraram dificuldades em aprender. Para as maiores, é uma atividade bem divertida, embora joguem de maneira bem competitiva. Eles brincaram duas vezes, sendo que, em uma delas, Daniela ganhou e, na outra, foi interrompida por João Filho, dizendo ser hora de recolher o material para ir embora para casa. Isso deixa Jaime chateado, porque desejava ganhar. Estas chateações estão presentes em uma lógica competitiva, pois segundo Freire e Guimarães (1990/2011b, p. 48),

É que a nossa escola não deixou de ser nunca pista de corrida, onde alguns chegam na frente, outros atrás e outros abandonam, por que não conseguem ir nessa corrida, nessa direção, vendo que a sua realidade fica toda fora, não? A evasão pode ser, em muitos casos, explicada por aí, já no primário.

Nesta corrida acirrada, a Afetividade Colonializante demonstra os sentimentos e as emoções presentes na rivalidade e nos combates que são introduzidos no ambiente escolar, que visa ao aniquilamento de um, para que o outro tenha a vitória, um precisa se debater em sofrimento, para que o outro possa se vangloriar por ter alcançado os seus objetivos. Isto implica que o(a) outro não consegue atingir os seus planos. Desta maneira,

[...] a vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente

desejável que isso ocorra. No âmbito biológico não humano, esse fenômeno não se dá. A história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. (MATURANA, 1998/2009, p. 21).

Então, os atos competitivos são envolvidos de emoções e sentimentos na interação entre sujeitos sociais que respaldam a negação do(a) outro(a) como legítimo(a) outro(a), gerando desrespeito e desprezo pelos sujeitos, em sinal de indiferença ou até de superioridade. Sendo respaldado por fenômenos humanos, culturais e sociais, mas não biológicos que se referem à evolução das espécies (MATURANA, 1998/2009).

A competição, para Freire (1970/2005a), promove a divisão dos grupos sociais que ajudam na manutenção dos esquemas dominantes e torna os sujeitos cada vez mais alienados. Contraditoriamente, a união dos povos oprimidos provocaria uma grande ameaça para a hegemonia dos opressores em um clima de mobilização e de reivindicação.

Assim, as influências externas dos povos indígenas referem-se às indústrias, tecnologias, músicas, aos filmes, à forma de ensinar e de aprender, à relação com a natureza, à competição e à lucratividade. Atualmente, temos consciência de que estes elementos não são mais influências externas, pois já fazem parte da realidade indígena, escolhida pelos(as) próprios(as) indígenas a partir de suas necessidades e para melhorar as condições de vida; embora outras sejam realizadas por determinações do parâmetro colonializante/moderno/capitalista.

[...] o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios. (SANTOS, 2010a, p. 18).

Neste sentido, na EEDIT, é necessária a estratégia descolonizante com o foco na afetividade, que possibilite a construção de sonhos possíveis junto ao Tremembé em sua realidade social, que promovam a conscientização, as trocas de experiências, a solidariedade, a cooperação, a união, a mobilização, o questionamento das situações opressoras, que geram transformação social e emancipação humana.

Assumo o reconhecimento de que o primeiro passo para a conscientização é a tomada de consciência da inconsciência dos processos colonializadores. Diante disso podemos transformar esta primeira atitude em conscientização, que se manifesta na ação transformadora. Convém que esta ação seja pautada em uma ecopraxis contextualizada, dialógica, com foco nas relações; temos como propósito um saber

parceiro, a superação das situações-limites portadora dos atos-limites refletidos e compartilhados, alavanca para o ‘ser mais’ com @s outr@s. (FIGUEIREDO, 2010, p. 27).

Foi nossa proposta problematizar a competição e favorecer a cooperação a partir dos elos afetivos em uma práxis descolonizante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, como aconteceu no cotidiano da Escola Mariana Venância, na sala de aula “Ariapú”, que proporcionaram às crianças a reflexão sobre estes temas a partir do brincar.

6.3 “Ah, você é índio?” “Sou, com maior orgulho”: Descolonialidade na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

Cultura é coisa de milhares de ano. Os encantados avisam à gente, por isso nos resistimos até hoje. Esse acompanhamento é cultural. Só os Tremembés têm essa reação, o único povo do Ceará. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Descolonialidade é a desconstrução da colonialidade ambiental (integração do poder, do saber, do ser e da mãe natureza). É o desvelamento da realidade que discute as ideologias reprodutoras do discurso eurocêntrico, antropocêntrico e etnocêntrico. Pressupõe, então, uma ideologia que remete à crítica da desumanização dos seres humanos, criando estratégias para subvertê-la.

As práticas descolonizantes baseiam-se na possibilidade de transformação social e de emancipação humana. É a vinculação afetiva entre pessoas e ambiente que interliga os saberes ancestrais, populares e humanos. É o anúncio das possibilidades do mundo com justiça social e cidadania a partir da libertação das situações opressoras e subalternizantes.

Para Figueiredo (2010), a descolonialidade pode propiciar o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, promovendo a integração entre o ser humano e a natureza, reconhecendo a importância entre o local e o global, rompendo com os parâmetros que dicotomizam o ser humano, libertando-se dos preconceitos e da discriminação racial/étnica/sexista e valorizando ainda as iniciativas que são pautadas nos pressupostos da sustentabilidade da vida.

A descolonialidade apresenta-se como uma nova forma de aprendizado que deve perpassar o ambiente educativo, mas respingar no meio social, familiar e comunitário dos sujeitos, visando ao comprometimento com a modificação das condições precárias e desiguais em nossa sociedade.

Desta maneira, para Figueiredo (2010), a descolonialidade implica que os conteúdos programáticos e o processo educativo de forma geral devem estar embasados no próprio curso da vida dos sujeitos envolvidos. Fortalecem-se nas trocas realizadas e nas potencialidades dos sujeitos aprendentes neste ambiente libertador.

No pensamento descolonializante, reconhecemos os saberes provenientes de diversas realidades: “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2010b, p. 51).

É necessária a construção de estratégias educativas descolonializantes que permitam a conscientização e sensibilização da humanidade para a realização de um projeto que enfrente, problematize e desarticule a colonialidade ambiental. A partir do diálogo, a Educação Escolar Diferenciada Indígena promove a tecitura de saberes compartilhados, a vivência com o ambiente, a espiritualidade, a amorosidade, os poderes de cura, os segredos e os encantos da natureza. Estas estratégias devem ser produzidas pelo próprio grupo que se responsabiliza por seu processo educativo, em um ambiente que permite a expressão da autonomia e da liberdade.

Isso foi verificado na EEDIT, em um dia de intervenção, após a realização da exibição das músicas da Galinha Pintadinha, que analisamos anteriormente com uma vertente colonializante, já que é uma atividade passiva em que as crianças absorvem os elementos produzidos pela televisão sem reflexão. No entanto, pode ser uma estratégia descolonializante com a possibilidade de reflexão sobre a sua realização naquela realidade e, principalmente, a recriação da atividade pelas próprias crianças com sua criatividade e espontaneidade.

Neste dia, depois do intervalo, algumas crianças e outros jovens de outras turmas entraram na sala da Educação Infantil “Ariapú”. A música que passa no DVD é Marcha Soldado, que gera animação das crianças:

*Marcha Soldado
Cabeça de Papel
Se não marchar direito
Vai preso pro quartel
O quartel pegou fogo
A polícia deu sinal
Acorda acorda acorda
A bandeira nacional*

As crianças cantaram a música “Marcha Soldado” e desfilaram pela sala em um círculo. Analisamos a interação das crianças da Educação Infantil com os(as) estudantes das outras salas. Foi um momento de bastante alegria e diversão para todos que dançam livremente pela sala em ritmo de marcha.

Liduína olhou para mim com surpresa, como se não esperasse aquilo na sua sala de aula. Porém, deixou que a música terminasse para pedir que os(as) estudantes das outras turmas pudessem sair da sua sala. Foi relevante, porque respeitou o movimento do grupo, mas também colocou a sua autoridade, já que é o desejo dos(as) outros(as) estudantes ficarem na sala da Educação Infantil.

Neste momento, o grupo de crianças e de jovens com o seu movimento e sua interação vivenciam a música a partir da sua corporalidade na EEDIT, trazendo novas significações para o trabalho proposto pela educadora Liduína.

A descolonialidade, para Walsh (2009), traduz-se em sua relação com a interculturalidade crítica, garantindo um projeto político na sociedade que valorize os movimentos sociais-político-ancestrais, a diversidade étnica, a amorosidade com o contexto. Assemelha-se à concepção de Bem Viver Compartilhado (*Sumak Kawsay*), que concebe a natureza como ser de direitos que preconiza a convivência cidadã, o respeito à diversidade e a harmonia com o ambiente. A harmonia refere-se à resolução de conflitos de maneira pacífica, integrada e consciente com a natureza.

A ideia do Bem Viver Compartilhado está presente na Constituição Federal do Equador, promulgada no dia 20 de outubro de 2008, pelo presidente Rafael Corréa, abolindo a antiga Carta Magna de 1998. Assim, demonstra que é papel do Estado propiciar à população a convivência solidária e harmoniosa com o ambiente, que aceite a diversidade étnica. Neste documento oficial, no artigo 8, este papel é bem notório:

I. O Estado assume e promove como princípios ético-morais da sociedade plural: *ama ghillá*, *ama llulla*, *ama suwa* (não seja frouxo, não seja mentiroso, nem seja ladrão), *suma gamaña* (viver bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) e *qhapañ ñan* (caminho ou vida nobre).

II. O Estado se sustenta nos valores de unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais para viver bem. (EQUADOR, 2008, p. 35).

Estes princípios básicos propostos pelo Estado são compartilhados por seus cidadãos para que possam defender e preservar o ambiente. Reconhecendo a natureza como fonte de direito, no sentido de apreciação da vida (humana e natural) e de favorecer a

sustentabilidade. No Art. 14, da Constituição do Equador, sugere, então, a constitucionalização dos direitos da natureza:

É reconhecido o direito do povo a viver em um ambiente são e ecologicamente equilibrado, que garanta a sustentabilidade e o bem viver, *sumak kawsay*. Declara-se de interesse público a preservação do ambiente, a conservação dos ecossistemas, a biodiversidade e a integridade do patrimônio genético do país, a preservação do ano ambiental e a recuperação dos espaços naturais prejudicados. (EQUADOR, 2008, p. 56).

Desta maneira, afirmamos que a Constituição Brasileira de 1988 deveria se basear nos pressupostos que efetivam a garantia dos direitos dos cidadãos à medida que vislumbram a maneira de se relacionar consigo mesmos, com os(as) outros(as) e a natureza, priorizando a dialogicidade, o cuidado ambiental e a justiça social. No artigo 225 da Carta Magna Brasileira, está presente o seguinte pronunciamento sobre as questões ambientais no sentido de sua preservação:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 2000, p. 60).

A nossa Constituição não retrata as problemáticas ambientais e a convivência afetiva com a natureza de maneira específica e compromissada, como é necessário na atualidade de acordo com as demandas ambientais sociais e com a crise ambiental. Deve ser baseada em alguns parâmetros da Constituição do Equador, no que se refere ao Bem Viver Compartilhado, na intenção de atender às condições de viver bem da população brasileira com a natureza, pautando-se nas nossas demandas e necessidades.

Na lógica descolonizante do Bem Viver Compartilhado, refletimos que a vida é surpreendente e dinâmica, pois se modifica a cada amanhecer, já que é perpassada pela esperança de emancipação humana, que se compactua com transformações significativas geradas por ações individuais e coletivas com o mundo, tentando assim superar a lógica exploratória, competitiva e excludente.

Reafirmo que é isto que ocorre nas atividades educativas em geral quando educador@s e educand@s não reconhecem atuar no fortalecimento do sistema hegemônico vigente que reforça a lógica excludente e opressora, colonializante e mantenedora desse estado social que ainda predomina. Isto acontece das mais variadas maneiras no cotidiano educativo. Acontece nas posturas autoritárias; no centralismo pedagógico em que o professor e o conteúdo são inquestionáveis; numa educação bancária que deposita no aluno o que espera receber de retorno tal como numa aplicação de capital; num modelo antidialógico de ação [...], em que temos a invasiva cultura do outro que modela a submissão, a desarticulação dos encontros e relações amorosas potentes e transformadoras, a desorganização política através do

ordenamento e disciplinamento arbitrário que manipula; na centralidade do cognitivismo, competitivismo, alienação da aprendizagem. (FIGUEREIDO, 2010, p. 19).

Na práxis do(a) educador(a), devemos explanar sobre as estratégias descolonializantes, que para Freire (1970/2005a) são ações dialógicas, que envolvem a desnaturalização com o mundo a partir da amorosidade:

1) Síntese Cultural: É o respeito e apreciação da diversidade cultural para engrandecer o diálogo amoroso entre os sujeitos, não ocorrendo assim a invasão nem imposição de modelos culturais dos(as) dominadores(as) sobre dominados(as).

2) Unir para a libertação: É o rompimento do individualismo e a formação do processo grupal com base na construção de laços afetivos com os sujeitos e a natureza, em que lutam coletivamente a favor dos direitos sociais. O coletivo tem a força de reconstrução da sociedade na ação integradora e dialética, que são descolonializantes.

3) Organização: É a união amorosa das maiorias populares para refletir sobre as problemáticas psicossociais com a divisão de tarefas, a formação de lideranças democráticas, a horizontalidade construída dialogicamente, que objetiva ações revolucionárias. Implica ousadia e disponibilidade para amar na práxis popular;

4) Co-laboração: é a atitude revolucionária entre sujeitos com co-responsabilidade e compromisso com as maiorias populares oprimidas em sociedade. Constitui a biofilia (amor pela vida), que sugere a vitalidade e impulsiona crescimento na parceria que supõe a vinculação afetiva com as pessoas e o ambiente.

Percebemos a ênfase nas estratégias descolonializantes do desvelamento da realidade, do empoderamento humano, da transformação social e da amorosidade como mobilizadora da participação social, do respeito à diferença e a construção da cidadania.

[...] os movimentos populares colocam como necessidade para sua organização a aglutinação de indivíduos e a redefinição de suas relações; na verdade, colocam como essencial o desenvolvimento de valores que tornem as pessoas mais solidárias e fraternas e que “todos” participem na criação de estratégias de sobrevivência de cada “um”. (REBOREDO, 1994, p. 12).

Neste sentido, na EEDIT, a competição pode ser substituída pela cooperação, pela colaboração e pela convivência solidária com as pessoas e o ambiente. O lema é partilhar a vida, a realidade, os conhecimentos cotidianos e os saberes ancestrais em prol de uma sociedade que valorize a cultura indígena. Além disto, percebemos a força do povo Tremembé, que ocorre primordialmente quando estes estão unidos. Desta maneira, “Quando

estamos junto nossa força é diferente” (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Na Educação Escolar Diferenciada Tremembé, presenciamos a possibilidade de compartilhar os objetos na oficina de massinha de modelar. Inicialmente, Nara e Paulo entraram em conflito por causa das massinhas. Paulo as tomou e disse: “*é meu*”. Nara enfaticamente afirmou: “*Não é seu, é nosso*”. Essa frase foi bem marcante, pois a criança percebeu o sentido de coletividade no âmbito escolar, que não deve ser regado de individualismo e nem mesmo competição. Representa também o “*trabalho em grupo é muito bom. Momento de tá junto, dividindo opinião e sentido*” (Cacique João Venâncio, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

Na oficina de blocos de montar, aconteceu algo semelhante, quando fiz a doação destes materiais para a Escola Mariana Venâncio, as crianças e a educadora comentaram sobre que os blocos devem ser partilhados pelos(as) estudantes.

Liduína: Quem já terminou, pode sentar no chão. Olha, a tia é tão boazinha, olha o que ela trouxe pra vocês. Isso não é brinquedo. Vocês vão cuidar desses bloquinhos que a tia está doando pra vocês. A tia Deyse está doando pra vocês! Vão guardar depois, todos os dias vocês vão botar o que pensam na cabeça. Eu não quero briga por conta disso aqui...

Jaime: Eu quero fazer grandão!

Daniela: É de todos, né?

Daniel: É de toodo mundo! (Oficina com blocos de montar, 2013).

Neste sentido, enfatizamos que a música “Água de Manim”, presente nos rituais sagrados do Torém, preconiza a partilha e a cooperação.

*Água de Manim
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô jaimivê ô jaimivê
 Água de Manim
 Ô manima ecerecê, ôi
 Água de Manim
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô manima ecerecê
 Ô jaimivê ô jaimivê...*

Sobre a origem desta música na realidade indígena:

Segundo João Venança, esta música conta a história de um tremembé que tinha filha moça bonita, que morreu. Ela foi enterrada e, em cima de sua cova, nasceu uma planta, a manin, da qual os índios extraíram uma deliciosa bebida, a água de manin. (FONTELES FILHO, 2003, p. 105).

Retrata, então, a história da mandioca que é plantada e cultivada pelos(as) Tremembé. Após a colheita, reparte-se para os(as) indígenas com um sentimento de união e de solidariedade, visando fazer algo para alguém. O sentido da ação não é a venda do produto que gera lucro, mas a comunhão dos elementos pela comunidade. Assim, as tarefas e os benefícios são compartilhados por todos.

Sobre este significado de solidariedade, para Diskin e Roizman (2002, p. 36), este “[...] sentimento que leva os seres humanos a se auxiliarem mutuamente, partilhando a dor com o outro ou se propondo a agir para atenuá-la. [...] É, também, o alicerce que nos sustenta para enfrentar os conflitos que sempre fizeram parte da vida.”

Desta maneira, os ensinamentos do Pajé sobre esta temática:

[...] Eu não, nós. Eu sou sozinho. Nós, nós é muita gente, aí nos somos mais forte. Agora eu sou muito fraco, eu sozinho num sou ninguém. Eu preciso de pelo menos uma pessoa do meu lado pra ser mais forte. (Pajé Luiz Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

O sentimento de “nós” refere-se ao engajamento de um povo que tenta demarcar o seu território, objetivamente e/ou simbolicamente, a partir dos seus saberes tradicionais. Nesta perspectiva descolonizante, a EEDIT as crianças aprendem a comungar dos desafios e das possibilidades na realidade respingada de amorosidade.

É como eu te disse: primeiro na questão da partilha, e também na afetividade. Se você sente carinho, se você sente amor por aquilo que você faz, com certeza você vai transmitir aquilo de todas as formas. Na forma de você conversar com os alunos, na forma de você transmitir os seus conhecimentos, na forma de você ser um intermediador pra que eles possam buscar os resultados das coisas. Eu acho que é mais ou menos dessa forma. (Getúlio, entrevista, 2013).

A descolonialidade é o posicionamento crítico dos(as) oprimidos(as) que buscam a libertação da lógica dominante, que pressupõe repensar as práticas educativas, as relações sociais e a produção do conhecimento. Promove o fortalecimento do saber que humaniza e a valorização do saber popular (FREIRE, 2005a).

A valorização da cultura, pra mim, ela é dependente de cada um. Eu tento preservar minha cultura. Meus familiares tenta preservar a cultura. A comunidade tenta preservar, entendeu?! Tudo junto. (João Filho, entrevista, 2013).

A concepção dos(as) Tremembé, sobre esta questão, é também descolonizante como verificamos no discurso no sentido de reconhecer os saberes que são excluídos e que geram sofrimentos dos sujeitos.

O meu apelo a aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objectivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscrevera. Nos últimos anos tenho-me convencido que aprender com o Sul é uma exigência que, para ser levada a sério, obriga a algumas reformulações na teorização que venho propondo. (SANTOS, 2004, p. 6).

Quando o Norte aprende com o Sul significa respeitar os saberes provenientes de outras realidades e reconhecer, sobretudo, a importância dos saberes populares. Não dicotomizando o ser humano (razão e emoção, por exemplo) e pensando no modo de fazer ciência que considere que a teoria deve ter finalidade prática e vinculada com a realidade.

Por isso, Fals Borda (2009) concebe o ser humano como ativo e sentipensante²⁵ com a natureza, que significa sentir com o coração/a razão e pensar com o coração/a razão, interligando a emoção e a razão, o corpo e o coração na constituição dos pensamentos e das afecções da humanidade em relação ao ambiente. São sujeitos que relacionam o que fazem, pensam e sentem em sua prática cotidiana e na convivência com os outros e com a natureza, valorizando os saberes (acadêmicos e populares).

Desta maneira, Moraes (2001, p. 1) afirma que “tanto o pensar como o agir ocorrem no espaço determinado pelas emoções que circulam, sinalizando que a razão tem por base fundacional a emoção.” Assim, reforçamos este pensamento que:

Os ambientes educacionais são espaços de ações e reflexões fundados nas emoções e nos sentimentos que circulam, gerados na convivência de uns com os outros. São ambientes em que nos transformamos de acordo com o fluir de nossas emoções, de nossos pensamentos e sentimentos. Enfim, de acordo com o fluir do nosso sentipensar. Daí a importância do clima gerado nos ambientes de aprendizagem, das circunstâncias ótimas criadas, da consciência das emoções e correntes vitais que circulam e que influenciam a qualidade das ações, reflexões e diálogos que acontecem nesses ambientes. Daí também a importância de certos momentos em nossas vidas, que configuram campos energéticos diferentes e que possuem natureza irreversível. Assim, educar para sentipensar é configurar um espaço agradável de convivência; É cultivar um espaço amoroso e não competitivo, gerado na aceitação do outro em seu legítimo outro. Educar para sentipensar é criar circunstâncias que potencializam e enriqueçam a capacidade de ação e de reflexão do sujeito aprendente. É formar o outro no caminho do amor, da solidariedade, da aceitação do outro, do compromisso com a tarefa e o entusiasmo pela ação que está sendo desenvolvida. É educar em valores universais, em atitude crítico-construtiva e em

²⁵O termo “sentipensar” é usado cotidianamente por camponeses na Bolívia para designar a vinculação com a natureza e com o ser humano, baseada na conexão entre razão e emoção, ideias e sentimentos, experiências e sonhos. Esta expressão foi introduzida posteriormente em textos literários e discursos científicos (FALS BORDA, 2009).

espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade; é formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento das inteligências e da personalidade, mas, sobretudo, para a ‘escuta do sentimento’ e a ‘abertura do coração’. É educar para a evolução da consciência e do espírito. É reconhecer a multidimensionalidade do ser. É compreender a importância de se aprender a equilibrar o corpo, libertar a mente e abrir o coração. É conspirar a favor da inteireza humana; é fazer justiça ao todo que somos nós. (MORAES, 2001, p.1).

Reconhecemos, assim, a importância dos saberes acadêmicos que consideram outras formas de conhecimento, ou seja, as práticas científicas que se relacionam com a política, a arte, os movimentos sociais, a história, a cultura, enfim, uma pluralidade de saberes e diversas cosmovisões. Percebemos que há outros posicionamentos da ciência, como os apontados neste estudo, que valorizam, sobretudo, os saberes populares, as tradições regionais e as práticas ancestrais. Sobre a valorização dos saberes populares em parceria com os científicos, isso foi apresentado na verbalização a partir do reconhecimento como ser indígena:

A gente vê muito hoje na sociedade, eu me deparo muito com isso né? Eu me deparo com as pessoas ‘ah, você é índio?’ ‘Sou, com maior orgulho!’ ‘Ah, minha vó também era índia.’ Na maior inocência. Se a vó dele era índia, ele é o quê? Agora, ele perdeu tudo na vida dele, não se dá valor próprio, não dá valor à própria origem dele e, principalmente, o sangue que ele pertence na origem. Então, deixou se acabar. E nós somos muito fáceis de acabar o que é nosso e usufruir o que é dos outros. (Cacique João Venâncio, Entrevista, 2012).

O trecho pontuado pelo Cacique, “ah, você é índio?” “sou, com maior orgulho”, refletiu sobre a apropriação dos povos indígenas pela sua cultura, a ligação com os encantados, a presença dos ensinamentos dos mais velhos e a vinculação afetiva descolonizante entre pessoa-ambiente. Este orgulho demonstrou-se na persistência dos(as) Tremembé de Almofala em amenizar as situações de exclusão social, de discriminação e de invisibilidade social.

Temos cuidado ao falar sobre os indígenas, de reafirmar que estes povos não são iguais, tem diferenciações (valores, tradições, fisionomia, língua e costumes) que advêm de elementos mais particulares de sua realidade, bem como semelhanças que fortalecem a causa dos povos indígenas no contexto brasileiro, como, por exemplo, a ligação com os antepassados e as diversas gerações, a transmissão dos conhecimentos pela oralidade e a força da natureza. Ao retratamos o ser Tremembé, demonstramos a particularização deste povo; enquanto abordar o ser indígena refere-se a uma unificação (sem homogeneizar) dos povos indígenas no contexto brasileiro.

A Educação Ambiental Dialógica (EAD) critica o modelo determinante e pretensioso da colonialidade ambiental, por priorizar a convivência solidária e o respeito à diversidade étnica, pois o(a) outro(a) tem conhecimentos significativos e as trocas geram crescimento, possibilitando o reconhecimento do diálogo amoroso em uma proposta horizontal.

[...] a procura da compreensão do poder fantástico da ideologia colonizadora introjetada pelo colonizado, que introjeta também a própria figura do colonizador. Quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 111).

O conceito de descolonialidade entrelaça-se à concepção de EAD, pois critica o olhar superior em referência às expressões culturais distintas da ideologia dominante, busca a construção de saberes parceiros no âmbito intercultural. Assim, “na corporificação da EAD buscamos uma superação dos padrões ínsitos na razão instrumental, dissociados de uma dimensão afetiva e de uma Perspectiva Eco-Relacional. Isso inclui como essencial a afetividade.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 88).

Em se tratando de aprendizado arraigado à realidade, na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, Liduína passou uma tarefa para as crianças, na qual teriam que circular os objetos utilizados por indígenas que fazem parte da sua cultura, no que se refere às tradições destes povos. A proposição da atividade foi importante para a apreensão de conhecimentos ancestrais pelas crianças, em que puderam perceber quais elementos específicos de sua realidade e recursos utilizados pelos povos indígenas nas suas variadas gerações. Além de analisarem os objetos que advêm de outro contexto, mas que fazem parte do seu cotidiano atual para que possa sobreviver na sociedade em que estão inseridos, isso se refere aos elementos presentes atualmente do seu cotidiano, mas que não são originários dos povos indígenas. No entanto, hoje em dia, fazem parte da dinâmica comunitária, do seu processo educativo e das relações interpessoais.

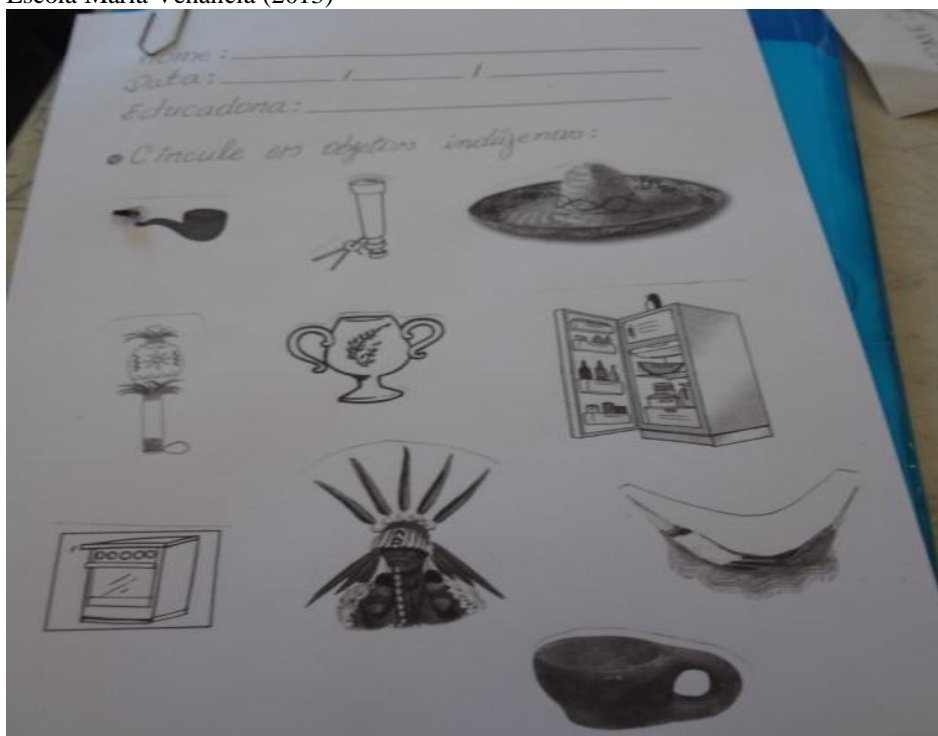
Na realidade indígena, houve imposições e introjeções de maneiras de agir, sentir, ser e pensar provenientes dos colonizadores (europeus), que foram realizadas seguindo mecanismos ideológicos de dominação e poder de “seres ditos superiores” sobre “seres ditos inferiores”, para isso, foi imprescindível o uso de objetos mediadores na construção desta relação de dependência.

Na folha, havia diversas imagens de objetos e seres, tais: o cocar, o indígena, a maracá e o pote de barro. Os elementos advindos de outra realidade, que fazem parte do

contexto atual dos(as) indígenas, são: o fogão, a geladeira e a taça (o prêmio). Na interação com as crianças, Jaime afirmou que o fogão é um elemento indígena, porque o tem na sua casa, no seu dia a dia. Liduína ressaltou que se fosse o fogão de lenha, poderia ser um instrumento indígena para cozinhar os alimentos, mas não este da figura. Daniela disse que a geladeira é um objeto indígena, também acredito que por ser algo que faça parte da sua realidade atual, mas não da tradição dos indígenas. Os objetos referem-se à realidade indígena atual e as crianças teriam de separar os que são construídos pela tradição indígena e os elementos que advêm de outra realidade (na qual estão atualmente inseridos).

Estas atividades foram traçadas em uma Práxis Educativa Afetiva Descolonizante na EEDIT que gera um senso crítico e uma reflexão nas crianças sobre as influências externas que os(as) indígenas absorveram no seu cotidiano diante de suas escolhas ou por causa da imposição dos(as) colonizadores(as).

Figura 25 – Atividade para identificação dos objetivos indígenas na sala Ariapú na Escola Maria Venância (2013)



Fonte: fotos da autora.

A Educação Diferenciada Tremembé sofreu influências da Educação Formal Hegemônica, que advém do colonizador e de sua realidade, no que se refere à relação educador(a) e educando(a), no material utilizado, na metodologia em sala de aula, nas regras estabelecidas no cotidiano escolar e na linguagem. Este movimento aconteceu pelo interesse e pelas escolhas dos(as) próprios(as) educadores(as) indígenas na sua atuação profissional,

como forma de inserir os seus educandos(as) em outro lógica, para lutar por seus direitos e buscar melhores condições para a comunidade, além do próprio reconhecimento da educação na comunidade indígena na atualidade.

Acreditamos que as duas vertentes se influenciam, mas não devem se sobrepor na sua forma de conceber o ser humano e a natureza, bem como as questões provenientes da cultura, o que se configura como um desafio. Ressaltamos:

Trago como elemento para o processo ensino-aprendizagem o pensar na evolução harmoniosa de todos os canais (intelecto, afetivo, motor, intuitivo, social) de relação ser humano-mundo. No que se refere à prática de ensino-aprendizagem, o propósito fundamental é nutrir a evolução integral, numa aprendizagem teórico-vivencial, partindo do saber vivido do educando. (FIGUEIREDO, 2006, p. 7-8).

Na Descolonialidade, a EEDIT considera a integração entre os diversos aspectos que compõem o ser humano. Este sistema enfatiza a presentificação do momento, focaliza-se na vivência dos discentes e docentes no agora em interação com a realidade. Na colonialidade ambiental, o enfoque é o futuro, ter aprovação em algum processo seletivo ou concorrer posteriormente a uma vaga no mercado de trabalho, havendo antecipação das experiências em uma lógica competitiva.

Então, a Escola Diferenciada Tremembé é para ser criada e recriada no presente a partir dos saberes ancestrais (provenientes do passado e representadas na atualidade) e das possibilidades vindouras (advindas do futuro). Havendo a conexão na presentificação com o passado e o futuro, como elementos fundamentais da construção da linha do tempo histórico.

Desta maneira, fazendo uma crítica à noção cristalizada de tradição, “os índios não são depósitos de coisas do passado. Eles estão criando agora. Nós, os brancos, somos inventores. Os índios se querem ter cultura, têm que ser o que sempre foram. [Eles devem ser repetidores.]” – Guga (FONTELES FILHO, 2003, p. 165). Trata-se de uma crítica a noção de “tradição” cristalizada e imaginária sobre o(a) indígena.

Com uma proposta descolonizante, Figueiredo (2010) apresenta-nos a Pedagogia do Agora em uma Perspectiva Eco-Relacional (PER), em que temos que resolver as problemáticas vivenciadas no contexto escolar e comunitário à medida que acontecem e no lugar que advém, promovendo a interação entre o local e o global. Assim, não devemos projetar apenas para um futuro abstrato e desenraizado da realidade atual.

Em outro momento da EEDIT, Liduína começou uma atividade de leitura, mostrando diversos papéis. Cada um com uma figura, uma letra e uma palavra. Algumas

destas palavras em tupi, como uma proposta educacional descolonizante de contextualizar as palavras dos povos de origem indígenas para as crianças Tremembé.

As crianças sentiram dificuldade com algumas palavras, remetendo-se às vezes apenas ao que a figura apresentava sem realizar a leitura, já que algumas ainda não sabiam ler e não estavam interessadas em realizar a tarefa. Um exemplo disto foi quando Liduína mostrou uma figura e responderam que era um siri. A letra era realmente um s, mas a palavra Sié, um crustáceo na língua tupi. As crianças menores repetiam o que as outras diziam, sem olhar para o papel, já que ainda não sabiam ler. Identificamos que, à medida que as crianças podem dar nome à natureza e aos objetos, apropriam-se destes elementos.

Foi instigante, pois Liduína levou palavras relacionadas ao cotidiano dos(as) Tremembé, por exemplo, a pesca, que reflete diretamente a cultura do povo, que busca a sua sobrevivência a partir desta atividade, sendo inerente ao contexto familiar e comunitário das crianças, havendo possibilidade de se sentirem ainda mais enraizadas na sua cultura e apropriar-se dela. A linguagem é uma forma de contato com as normas e regras sociais do povo, que reflete a comunicação e a interação com as pessoas.

Foi uma Práxis Descolonizante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé, pautada, assim, no ensino contextualizado com a realidade indígena e repleto de amorosidade nas relações estabelecidas na construção da atividade entre as crianças e os(as) educadores(as), seguindo os preceitos: sentindo, racionalizando, escutando, amando e compreendendo em diálogo. É necessário que as crianças possam crescer conhecendo a história dos seus antepassados, tornando-se conectadas com a realidade.

6.4 “Espiritualidade é amor”: Afetividade Descolonizante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT)

“As melhores e mais lindas coisas do mundo, elas não devem ser tocadas, elas devem ser sentida no coração.” – Eudes Tremembé, educador indígena (FONTELES FILHO, 2003, p. 526).

Somos seres dotados de emoções e sentimentos, somos objetivos e subjetivos, bem como corporais e mentais. Mobilizamos-nos na realidade social, por isso, somos seres ambientais, ou seja, somos afetivos e cognitivos imbricados a um contexto social.

A terminologia *emoção* advém do latim *emovere*, que sugere movimento, mover-se em busca de algo que afeta e mobiliza. Implica amorosidade perpassada de modificações na realidade (concretude).

Maturana (1998/2009, p. 18) explica que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.” Neste sentido, Maturana e Verden-Zöller (1993/2004) partem do pressuposto de que a emoção é que define a ação.

Lane (1995/2006) ressalta a desconstrução da dicotomia entre o subjetivismo (foco apenas nos aspectos subjetivos) e o objetivismo (ênfase apenas nos elementos objetivos), transformando no processo dialético entre subjetividade e objetividade, que percebe os fenômenos subjetivos ocorrerem na imersão em uma realidade concreta, mas, por ser histórica e social, é mutável; além de que, os fenômenos sociais ajudam na constituição do psiquismo humano.

Visamos desconstruir a priorização no viés cognitivo (racionalista) sobre o emocional, constituindo-nos da visão descolonizante que promove a ética afetiva e ambiental, ou seja, o cuidado amoroso e responsável com a natureza, pois esta ênfase despreza a noção de seres humanos, já que os define como abstratos, isolados e sem ligação com o mundo, bem como nega o mundo sem a humanidade.

Os afetos são base da organização social e das relações humanas, que reverencia o papel das emoções na constituição de ações descolonizantes e percebe as intenções do discurso dominantes que os culpabilizam na história das ciências.

Na história das ciências, de maneira geral, fazem-nos acreditar em uma grande causa ou em uma única explicação ou motivo fundamental para o que nos afeta, sob a lógica colonializante. No entanto, devemos pensar na multiplicidade e na pluralidade de formas de afecção, já que existe a imensidão da mundanidade apresentando vários lados e diversas perspectivas, sob o parâmetro descolonizante.

A afetividade, para Lane (1995/2006), é a práxis que se refere a sentimentos e emoções mobilizadores de ações, questionadores das relações naturalizantes, transformadores da sociedade com solidariedade, cidadania e justiça social.

Sawaia (1999/2004) complementa que sentir é estar envolvido com situações, pessoas ou grupos. É o compromisso que temos com os autores sociais, o contexto e a sociedade. Atribuímos à realidade os significados (sentido coletivo) e os sentidos (significado pessoal) a partir da inserção crítica com o mundo.

Neste sentido, a afetividade envolve sentimentos nos processos emotivos e sentimentais numa vertente positiva e negativa direcionadas a algo ou alguém, que implicam ação crítica na realidade. Isso quer dizer que, assim como o amor, o ódio faz parte do que denominamos afetividade. Assim, a afetividade no sentido colonializante promove a

reprodução das ideologias dominantes e a alienação dos sujeitos. A afetividade no sentido descolonializante possibilita o desvelamento da realidade e da criticidade nos sujeitos.

Em nome de um falso amor (Afetividade Colonializante), muitas problemáticas sociais já foram geradas em nosso contexto, enquanto o amor libertador (Afetividade Descolonializante) gera emancipação humana e transformação social. A Afetividade Colonializante é o entrelaçamento do falso amor com a proposta da Colonialidade Ambiental; enquanto a Afetividade Descolonializante é a relação entre a amorosidade freireana (amor, esperar, sonhos e utopia) e a Descolonialidade.

Um falso amor, uma falsa humanidade, uma delibitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE; GUIMARÃES, 1990/2011b, p. 22).

Neste trabalho, utilizamos a distinção entre o conceito de afetividade e de amorosidade, que se foca especificamente nas emoções e nos sentimentos positivos geradores de transformações no contexto social. As atitudes amorosas são ações descolonializantes, pois reflete no Ser Mais com os(as) outros(as).

Neste sentido, a afetividade sinaliza o que está implicado com algo ou alguém, ou seja, promove o questionamento das situações colonializantes, a fim de refletir sobre as mesmas e desnaturalizá-las, pois visa ao compromisso pelo sofrimento do(a) outro(a) pela sociedade civil e Estado (SAWAIA, 1999/2004).

Na Afetividade Descolonializante, há uma integração dos diversos aspectos que compõem a construção de conhecimentos no contexto social que vivenciam os(as) Tremembé, reconhecendo, assim, a relação intrínseca entre espiritualidade e amorosidade.

Espiritualidade é amor. Trabalhar a espiritualidade é ter amor. A gente quando se benze em nome do pai, do filho do espírito santo. Ele é espírito e é santo (Cacique, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

De acordo com os(as) Tremembé, a espiritualidade é amor no sentido que existem sentimentos e emoções vinculados à natureza, à família, à comunidade, à escola, à sabedoria dos ancestrais e aos rituais dos encantados. A dedicação é amor, o Torém é amor, a vocação é amor, a cura é um ato de amor e, por fim, para sintetizar, a espiritualidade é amor. É uma ampliação da concepção de amor, em que se apresenta de forma carnal, espiritual, natural, ancestral, comunitária, familiar e escolar. Além disto, está conectada e integrada aos diversos âmbitos do contexto social dos povos indígenas.

Na Afetividade Descolonizante, incluímos a amorosidade freireana, que ocorre na relação dialógica entre homens/mulheres, em que há respeito à diversidade, sensibilização da humanidade e restauração da generosidade autêntica. O processo de libertação dos(as) oprimidos(as) e, conseqüentemente, dos(as) opressores(as), é um ato de amor que acontece na comunhão de sujeitos que buscam Ser Mais que tem poder de criação e recriação do mundo, que permite o resgate da autonomia em prol da emancipação humana (FREIRE, 1970/2005a).

Lembro que a amorosidade é, possivelmente, a dinâmica mais profunda e complexa da qual o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um ser se liga a outro pelo ‘amor’, pela aproximação cuidadosa. E, dentre os critérios fundamentais estão: o respeito e o cuidado por si e pel@s outr@s. Ênfase que cuidar é um ato consciente que pode ser ensinado, e consiste, por sua vez, num dos maiores geradores de prazer que a percepção humana conhece. (FIGUEIREDO, 2011, p. 17).

Há a possibilidade reconhecer a si mesmo e os(as) outros(as) como sujeitos de direitos e deveres na sociedade que luta pela superação das desigualdades e das situações de exclusão, buscando a revolução social. A Afetividade Descolonizante pressupõe construção da vida digna e libertação da humanidade, enquanto a Afetividade Colonializante reflete na mortificação do ser humano e na opressão social.

Desta forma, “[...] o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo é um ato de criação e recriação, não é possível sem estar impregnado de amor [...]” (FREIRE, 1980, p. 42).

A Afetividade Descolonizante demonstra o encontro entre sujeitos para conhecer e recriar o mundo como prática de liberdade, aceitando um ao outro com individualidade, ou seja, é relevante ter ideias e pensamentos diferenciados, que possa enriquecer o diálogo, porém é necessário ter o respeito com o(a) outro(a) e reconhecer o seu valor pessoal.

Nesta lógica, segundo Freire (1970/2005a), o amor é compromisso com a humanidade, é, portanto, um ato de coragem. É a busca de objetivo comum: a vocação ontológica pela humanização dos sujeitos, que retrata a crença no potencial dos seres humanos para lutar e a fé no seu poder transformador do mundo.

Assim, Freire e Faundez (1985) afirmam que a presença da amorosidade na educação transforma a pedagogia das respostas presente no ensino bancário em uma pedagogia da pergunta, pautada na proposta libertadora que mobiliza e insere os sujeitos no contexto em que estão inseridos, promovendo mudanças significativas.

Amor na cultura Tremembé eu acho que se realiza todo mundo junto, unido, fazendo, compartilhando tudo uma coisa só, com a mesma cabeça, com a mesma opinião, com o mesmo jeito e ritmo de trabalhar, com dignidade e amor pela causa. O amor da gente é assim. (João Filho, entrevista, 2013).

Constitui a coexistência amorosa e ética com os(as) outros(as), que infere o comprometer-se com pessoas, grupo social ou realidade que estamos envolvidos, que afetamos à medida que somos afetados. É um co-emocionar que garante o compartilhar de emoções e sentimentos com os seres humanos na convivência que expanda a compreensão da humanidade e da natureza, que se refere diretamente à Afetividade Descolonializante.

O amor, para Brandão (2005), é o encontro com o(a) outro(a), que pressupõe a aceitação do(a) outro(a) na convivência e na cooperação. Configura-se nas relações sociais e na formação humana, é o aprendizado com os seres humanos. Segundo Maturana (1998/2009), o encontro só acontece concebendo-o como legítimo o outro, fundamental para o desenvolvimento social e psicológico. A amorosidade constitui-se nas interações sociais em que há a presença de confiança e respeito, sem julgamentos e exigências, no processo de formação humana, que sugere a cooperação e a colaboração em detrimento da competitividade e da lucratividade no mercado dominante.

Na Afetividade Descolonializante, quando falamos na aprendizagem do amor, não retratamos o controle das emoções, nem mesmo a sua imposição de maneira mecanicista e estereotipada para seguir o padrão social obsoleto, enfim, mecanismo colonializante. Criticamos qualquer conduta que gere adestramento e mortificação da humanidade, pois incentivamos um processo educacional afetivo que se foque nos saberes, na co-responsabilidade e na convivência solidária com as pessoas e o ambiente.

Para Sandoval (2000), o amor descolonial é a ferramenta para a libertação e humanização compartilhada dos seres humanos em relação às situações de exclusão e desigualdade social em nossa sociedade. Neste sentido, o amor empodera-se de um teor político, existencial e social, indo para além da concepção idealizada romântica.

Desta maneira, Brandão (2005) ressalta que o amor emana amor, pois promove a sensibilização no coração da humanidade e pode ser compartilhado. Representa sentimentos e emoções, que nos fazem ser quem realmente somos. Não são componentes apenas internos, mas também impulsionam ações e modificações significativas com a realidade.

Bom, o amor eu vejo assim, como uma coisa nossa, da nossa cultura, e a gente faz com gosto, porque não é uma coisa de fora. E como a gente já tem amor mesmo pela nossa cultura, pela nossa luta, a demarcação da terra, que a gente também tá lutando até hoje, e que já vem de muitos e muitos anos, e que a gente tá tentando ver se a gente conquista. E a gente tem aquele carinho também com a educação

diferenciada. Porque o que a gente faz aqui hoje é tudo junto, não tem nada separado. Se você vai fazer um planejamento é com todos, é com liderança, com professor. A gente comunica os pais, os alunos. Então assim, quando é feito de grupo, dá força maior. A gente não faz nada só. A gente nunca tá só. Por isso que o amor é maior e é forte. (Aurineide, entrevista, 2013).

A proposta afetiva descolonizante na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé (EEDIT) é que o amor “não é uma coisa de fora”, não é externo ao contexto, pois este advém das relações sociais provenientes da própria realidade indígena, sendo vivido e compartilhado por todos.

As transformações sociais provenientes na EEDIT são referentes à valorização da cultura, a garantia dos direitos sociais, a demarcação da terra, a valorização dos(as) educadores(as) indígenas, a presença de recursos nas escolas indígenas e a formação dos(as) educadores(as).

Diante disto, Maturana (1998/2009, p. 22) enfatiza que “[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e torne possível como ato” e complementa que não é apenas o racional que propicia ações com o mundo, mas principalmente o emocional. Há relação intrínseca entre a emoção e a ação humana no processo educacional, pois ao falarmos do amor, como o fenômeno social relevante para a vida, ressaltamos o conhecimento e o respeito entre a humanidade e o ambiente. Isso pode ser representado na Educação Escolar Diferenciada Infantil Tremembé:

Na educação... pra mim a educação, o amor na educação... a gente tá tentando espaiá... o amor do povo indígena, o amor pra sociedade, que o índio não é só aquele índio reservado só no canto. Ele tem amor também pela humanidade, e mostrar pro pessoal pra [...] (João Filho, entrevista, em 2013).

A partir dos estudos, pesquisas e intervenções pautados na Afetividade Descolonizante, temos a esperança de transformação social da sociedade, que faça com que a humanidade acredite na capacidade de mudar a si mesmo e a realidade junto com outros seres humanos, em que seja parâmetro a garantia dos direitos humanos, a promoção da saúde (física e mental) e a convivência amorosa com o ambiente.

Assim, na Afetividade Descolonizante, refletimos sobre as trocas e interações inerentes ao âmbito escolar que repercute na realidade dos(as) educandos(as) e educadores(as), que possibilita o aprendizado efetivo por meio da dialogicidade amorosa que não se restringe ao ambiente, mas se prolonga para a família, a comunidade e a sociedade. Neste sentido, percebemos a relevância da vinculação afetiva descolonizante entre o sujeito

e o ambiente físico, social e simbólico, que possibilita o cuidado ambiental e da integração entre pessoas-ambiente.

A EEDIT tem a proposta educativa descolonizante em que há convivência amorosa com o ambiente, o respeito aos saberes ancestrais e à cultura do seu povo, que não se dá apenas com o repasse de informações na ótica unidirecional, mas a partir das vivências compartilhadas em relação ao meio.

Em um dia de observação em sala de aula, as crianças pintaram o sapo de variadas cores. Daniel pintou, mas sem vontade. Daniela assumiu uma postura de responsabilidade em relação às outras crianças, pedindo para que ele pintasse as partes que deixou em branco. Jaime fez uma observação sobre isso: “É mais velha que ele, tem que respeitar os mais velhos”. Reproduziu a verbalização já utilizada no ambiente familiar, que designa o respeito aos mais velhos e a sua sabedoria, isso explicou o fato deste comentário para Daniel e Daniela, pois ela é mais velha do que Daniel, e, portanto, deve ser respeitada. Essa verbalização foi doce e bonita, pois refletiu o aprendizado das crianças sobre a cultura indígena e os valores Tremembé, que priorizam os saberes dos mais velhos, presentes no processo educativo infantil.

Na realidade Tremembé, alguns passos fundamentais do que os “o que os mais velhos esperam dos mais novos”, conforme Ceará (2007b, p. 68)²⁶:

1. Que os novos possam continuar luta, unidos uns com os outros e Deus.
2. Que os novos possam continuar contando nossas histórias, continuando a vida com as histórias que eles vão viver.
3. Que os mais velhos com os mais novos possam ter paz.

Nesse sentido, as gerações mais velhas são figuras de autoridade na comunidade e na família, mas não de autoritarismo. O povo Tremembé aprecia a sabedoria dos mais velhos e seus conhecimentos ancestrais, assumindo uma postura dialógica fundamental para a convivência solidária consigo mesmo, com os outros, a comunidade, a escola, o ambiente e a sociedade.

Nesse âmbito, as crianças convivem com pessoas de diferentes faixas etárias em um meio familiar e comunitário. Elas aprendem os valores e os saberes com os mais velhos, respeitados e valorizados como livros vivos da comunidade, não lidos passivamente, mas sim desvendados a partir da curiosidade e necessidade de cada educando(a). Assim, a criança é

²⁶Pesquisa dos alunos Cleide, Helena, Erisdan e Fátima com os mais velhos Agostinho, Conceição, Deana na aula da educadora Maria Piedade. Não consta outras informações a respeito das autorias na produção “o livro da vida Tremembé”.

percebida como sujeito livre, que cria e recria a sua experiência de ser indígena junto aos(às) outros(s) e com o mundo.

Portanto, concebemos a Afetividade Descolonizante como a base da EEDIT, no sentido de reconhecer que o contexto social e natural em que vivem não está apartado da vida das pessoas. Devemos ressaltar, então, que se foca no conhecimento e na vivência da ancestralidade.

A ancestralidade, para Petit e Cruz (2008), é o enraizamento na história de um povo vinculado à Terra Mãe. É a inserção na comunidade e o sentimento de pertencimento à ela, bem como a capacidade de contar histórias coletivas e rememorar a geneologia do povo. Retrata os costumes dos antepassados, que viviam em comunhão com a natureza e com uma verdadeira noção de totalidade e conexão com o todo, que foram colonializados, isto é, distorcidos, dicotomizados e relegados ao esquecimento.

A EEDIT refere-se a um processo educativo que se vincula à ancestralidade, ou seja, à memória compartilhada pelos indivíduos e ao meio em que os sujeitos vivem, perpassados pelas histórias e vivências dos antepassados, que permitem a sensibilidade, a curiosidade epistêmica, o conhecimento e a conscientização.

A intenção não é fazer a escola colonializante para indígenas, que objetiva a imposição da hegemonia do ser, agir, aprender e a interagir com a sua cultura, a família e o ambiente, que gera dependência e destruição do meio. Entretanto, a constituição da proposta considera a importância da esperança, dos sonhos, da amorosidade e da utopia no processo educacional libertador, enfim, da descolonialidade.

Para a estratégia educativa descolonizante, é fundamental a co-responsabilidade na construção da escola diferenciada, que seja proveniente do modo de vida indígena, a sua forma de agir, de comunicar, de ser, de aprender e relacionar-se, que valorize a família, a cultura, o cuidado ambiental e a convivência comunitária. Os aprendizados estão envolvidos pelos conhecimentos ancestrais e da vinculação afetiva descolonizante entre pessoa-ambiente.

Por isso, Sawaia (1995/2006, p. 162) destaca que “saúde é a possibilidade de ter esperança e potencializar esta esperança em ação.” A saúde mobiliza o sujeito a buscar condições dignas de existência junto com os(as) outros(as) em benefício individual e coletivo. Desta maneira, o que consideramos esperança e desesperança?

Para o senso comum, em uma de suas significações, a esperança é um momento passivo, em que se espera algo que já é pré-dado e/ou possibilidade remota, é expectativa

frente à realidade, que exige pouco esforço e minimiza a ação no contexto. É acreditar na renovação da vida, que se constitui na busca de sonhos e de utopias.

A desesperança é encarar a realidade sem ter fé na humanidade e coragem para lutar contra as situações adversas, que sustenta o discurso ideológico dominante, que busca a manutenção da desigualdade social e do *status quo*. Isso imobiliza, paralisa, mortifica a humanidade, que acomete o desespero, a apatia e o desânimo. O humano perde o seu valor como agente de mudanças e sua potência humanizante.

No entanto, esperar, de acordo com Freire (2009), é a luta pela superação das desigualdades sociais e pelas situações de opressão. Reflete na ação contextualizada em sociedade, que é a espera crítica, isto é, eu espero enquanto ajo com a realidade, faço a minha parte com os(as) outros(s) e esperamos os resultados das ações. Na reivindicação política, lutamos pelos direitos sociais e pelo que foi proposto nas campanhas eleitorais, porém, devemos esperar as decisões do Estado frente às proposições. “*Esperança é aquela coisa que a gente sempre tem, vê que vai acontecer lá na frente. Tudo a gente tem esperança de acontecer, e vai que acontece,*” (João Filho, Entrevista, 2013).

Quanto à esperança na realidade Tremembé, refletimos sobre o que o povo deseja alcançar, a partir de ações cooperativas pautadas na união, na coletividade e na persistência.

Olha, a esperança é aquilo que a gente deseja, que a gente almeja sempre alcançar lá na frente. E uma das coisas que a gente tem muito, que assim, se a gente não tiver esperança a gente não vai chegar lá nos nossos objetivos. Prova disso é o que a gente fez, o curso que a gente fez, né. A gente tinha esperança de conquistar esse espaço, e a gente conquistou, porque a gente acreditou, não desistiu. E a gente tem, assim, esperança de dias melhores, né. Que mais pessoas possam se somar a essa nossa luta. Não só pessoas de fora, mas também como pessoas do Tremembé. Pessoas do Tremembé que possam ver que a escola ela tem futuro. Mas para isso é preciso as pessoas também acordarem para a realidade. (Getúlio, entrevista, 2013).

A Afetividade Descolonizante reconhece o valor do sentimento esperançoso freiriano, semeado no coração da humanidade pelas possibilidades da construção de sonhos possíveis no processo de politização, de libertação e de humanização. É a necessidade humana básica para a vivência em sociedade, que instiga e mobiliza para a ação conjunta.

[...] a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo, onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2009, p. 10).

Esperançar, conforme Freire (2009), é a construção de um sonho possível, quando ocorre a superação das situações limites, ou seja, rompe com a atitude que impede a construção da sociedade com justiça social e solidariedade. Ressaltamos que é o desvelamento da realidade com as possibilidades e limitações para a concretização do inédito viável que sugere à humanidade se implicar na construção da sociedade humana e justa, que procura viabilizar os sonhos compartilhados e a constituição dos seres humanos como Ser Mais.

Em uma perspectiva afetiva descolonizante, a esperança para os(as) Tremembé refere-se à aceitação das influências externas que correspondem a realidade indígena, ou que está disponível a dialogar com ela.

A esperança é que não mude, principalmente o modo da gente de ser, da gente viver, né, que não mude. Certo que a gente também não pode tá só na cultura. Tem muitas coisas fora que a gente aproveita, que a gente recebe, que a gente aceita. Principalmente quando é pro bem da gente. Quando é pro mal a gente tá sempre se afastando. Se for pro bem... parceiros que a gente tem fora, também, que vem colaborar com a nossa luta. Ai a esperança é a de melhora do nosso dia-a-dia. (João Filho, entrevista, 2013).

Qual a necessidade humana de sonhar? Os sonhos são individuais ou coletivos? O sonho é utopia? Utopia é irrealizável? O sonho é condição inerente para a existência humana, que acontece no âmbito individual e coletivo, adquirindo força quando é compartilhado por pessoas com mesmos objetivos, que se mobilizam para resolver problemáticas sociais e ambientais. São desejos de refazer a sociedade em que não haja oprimidos(as) nem opressores(as), com base na participação democrática e na luta política por direitos sociais.

Sonho que não se pode sonhar isoladamente. U-topia que se alcança na relação com @s outr@s. É premente a compreensão de que os limites da concentração econômica precisam ser definidos; de que democracia é compartilhamento de uma proposta comum a tod@s; da urgência de se romper com a exclusão social; do reconhecimento das capacidades plurais, peculiares e singulares dos seres que habitam a Terra; de que a pobreza é um crime que precisa ser resolvido; que a vida não pode ser mercadoria; de que educação é direito de tod@s; de que a natureza somos nós e precisaser cuidado. (FIGUEIREDO, 2009a, p. 58).

Na Afetividade Descolonizante, abordamos os sonhos como agentes que impulsionam, problematizam e instigam a realidade. Sonhar tem dimensão crítica, pois só existe em interação com a concretude do contexto social. Portanto, não deve ter o caráter ilusório, estático e banal, pois perde sua dimensão de enfrentamento e encorajamento para a superação das desigualdades sociais, tornando-se assim no sonho das classes dominantes.

O sonho faz parte da minha natureza inconclusa e da consciência da minha inconclusão. Sonho não é coisa de maluco. Sonho é coisa de quem vive e de quem existe – existir e mais do que viver -, e sonhar é uma necessidade da existência

humana. Sonhar como um projeto de vida, como um projeto de sociedade. Você já imaginou renunciar a esse sonho, deixar de sonhar um projeto de uma nova sociedade – que é justamente o local onde você pode ou não se fazer? (FREIRE, 1995/2013b, p. 191)

Pela inserção no discurso ideológico, geralmente, tratamos os sonhos de maneira pejorativa, pois acreditamos que sonhar é característica inerente à loucura, concebida como subversão da ordem social e de padronização do mundo. Os sonhos assemelham-se à Afetividade Descolonializante, já que, por um lado, não tende impor a existência na realidade e a normatização do modelo já estabelecido a partir de sentimentos e de emoções repletas de ideologias dominantes. Por outro lado, a Afetividade Descolonializante sugere a sensibilização dos sujeitos aprendentes no processo educativo libertador sobre a relevância da dimensão sonhadora na existência.

João Filho: Meus sonhos? Meus sonhos são dois sonhos. Alias, é um só. O meu sonho é a terra demarcada pra gente poder ir, mexer nela, pra gente poder, assim, ter valor, e dar valor a ela. O outro é a conquista da...d'eu ainda me formar. Às vezes eu tenho esse sonho.

Deyseane: De fazer o MITS?

João Filho: Não sei se é ..., mas pelo menos o ensino médio. E outro sonho: de ver essa escola funcionando sem nenhum problema. Sem nenhuma dor de cabeça pros professor ficar livre, pros alunos ficar livre. (Diálogo entre a pesquisadora e o educador, observação em sala de aula, 2013).

Na prática, percebemos que João Filho já pode ser considerado educador pelo trabalho que desempenha nas escolas indígenas com as crianças na sua realidade, além de falar de sua experiência em relação à pesca para adolescentes e jovens Tremembé e realizar atividades envolvendo a gestão educativa, que fortalece a Educação Escolar Diferenciada Tremembé. Ressaltamos o interesse pessoal e profissional do educador em ter uma formação na área do ensino e aprendizagem, para assim aprimorar a sua atuação em sala de aula. Ressaltamos assim que:

[...] A prática pode ser compreendida por duas formas, como aprendizagem espontânea que permite o professor adquirir crenças e hábitos quanto ao modo de administrar as situações do trabalho que se repetem. Vem, pois, então pela repetição dos fatos. Professor que tem experiência é aquele que desenvolveu com o tempo as estratégias, um repertório capaz de ajudá-lo a resolver os problemas pedagógicos rotineiros. A outra forma da experiência está na intensidade e no significado de uma situação vivida por um indivíduo. São experiências que mudam a vida sem necessariamente ser repetidas. As duas formas tendem a privilegiar uma abordagem individualizada da experiência, esquecendo-se de que ela é própria do indivíduo e não deixa de ser também de uma coletividade que dela partilha. (LACERDA, 2011, p. 42).

Nesta perspectiva afetiva descolonializante, os sonhos na realidade Tremembé referem-se às crianças e aos jovens continuarem desempenhando o seu papel como cidadãos

comprometidos com as problemáticas sociais e engajados politicamente com a comunidade indígena. Além disto, percebemos um enfoque na valorização de algo novo, atualmente: a educação como estratégia de luta e garantia dos direitos sociais.

O sonho da gente que vem sempre batendo na tecla é assim: não vê nossas crianças, nossos jovens, saindo daqui pra fora. A gente tenta que eles fiquem aqui mesmo, pra ser um cidadão Tremembé, pra atender a comunidade. Arrume um emprego que tiver na própria comunidade. Eles que está presente, não a gente que tem que trazer gente de fora. Então a gente tenta educar e tenta também que esse sonho também... porque muitos já se foram, e quando eles voltam já voltam com outra visão, com outros costumes, com outros modos de falar, com outros modos de comer. Então um sonho que a gente quer é que essas crianças, esses jovens, não saia daqui. Nem pra estudar. A gente tenta colocar a universidade, a faculdade, tudo pra cá, pra que justamente não perder o nosso povo, né. Que aumente, mas que fique aqui na comunidade mesmo. (Aurineide, entrevista, 2013).

Freire e Faundez (1985) ressaltam a concretude do sonho, que se realiza na interface entre o subjetivo (idealizações, pensamentos, reflexões) e a realidade objetiva, efetua-se no presente que é compartilhado almejando transformações sociais futuras.

Uma condição fundamental, na discussão do papel do intelectual com relação a seu sonho, é que o seu seja um sonho possível de ser realizado e que sua realização a perseguir o seja nas concretas condições em que se acha. Afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está. Para isso, é preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidades. É preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando ser viabilizado e não como algo pré-dado. A realidade sócio-histórica é um dado dando-se e não um dado dado, como várias vezes, em outras oportunidades tenho dito ou escrito. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 67).

Os sonhos denunciam a discriminação e as desigualdades na sociedade, permitem aos seres humanos pronunciarem o mundo e anunciarem a recriação da sociedade, que seja pautada no comprometimento com utopias (FREIRE, 2009).

Acho que o sonho maior nosso... acho não, isso eu tenho certeza, o sonho maior nosso é ver nossa terra livre, nossa terra demarcada, onde a gente possa ter um espaço só nosso. E que a gente possa, principalmente, andar livremente, como a gente fazia antigamente. Porque eu acho que se continuar dessa forma, daqui a alguns tempos, é preciso as crianças logo de agora começar a criar asas, né, pra poder voar, porque não tem mais onde brincar. Porque tá tudo invadido mesmo, né. Tudo tomado. Então isso é o nosso maior desejo. Nosso maior objetivo é esse: de ver a nossa terra demarcada. Pra que a gente possa ter o nosso espaço para desenvolver. Nossa cultura, nossa luta, de uma forma geral. (Getúlio, entrevista, 2013).

Os sonhos Tremembé estão diretamente ligados ao reconhecimento do povo, à preservação da cultura e à demarcação das terras indígenas, sendo estes elementos as causas de mortes e sofrimento (físico e psicológico) dos povos indígenas.

Ao problematizarmos o sonho, na linha da Afetividade Descolonizante, sabemos que este é político, social, afetivo e, portanto, efetivo e realizável, que ocorre na concretização da práxis humana, por isso, freireanamente utópica. Isto é, contrária à proposta afetiva colonializante, que se foca na aceitação das condições desiguais na nossa sociedade, impedindo os seres humanos de refletirem sobre estas problemáticas, bem como agir e sonhar utopicamente com a justiça social e a garantia dos direitos fundamentais dos seres humanos.

É preciso levar em conta, entretanto, que a atitude fatalista não é uma questão de tudo ou nada, mas se apresenta em diversos níveis e numa multiplicidade de matizes. A crença na fatalidade imutável do próprio destino se mantém sempre sobre o claro-escuro do domínio que, de fato, tem cada pessoa sobre sua própria existência. (MARTÍN-BARÓ, 1987, p. 155-157).

No entanto, no senso comum, uma das significações mais predominantes sobre a utopia é algo irrealizável, fantástico, imaginário, impossível, que se transfigura novamente em fatalismo. Neste ponto, acreditamos que é relevante fomentarmos as fantasias e a imaginação, que alimentamos principalmente na infância e depreciamos na fase adulta.

O que nós sabemos fazer parece simples, quando vamos fazer uma coisa que não sabemos por mais simples parecem difícil. A gente pode sonhar da altura que quiser a gente chega lá, mas isso não quer dizer que seja fácil não. (Pajé Luís Cabloco, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011).

A utopia, para Freire (2009), é a visão otimista e positiva da possibilidade de reinvenção da sociedade, em que a minoria não oprima a maioria popular. A partir da educação libertadora, tomamos como objeto principal a curiosidade epistêmica, que é pautada em perguntas problematizadoras do contexto real, não em respostas dóceis.

Ao falarmos da utopia, dos sonhos e da esperança, refletimos sobre temáticas no âmbito afetivo, sob a perspectiva afetiva descolonizante, que critica modelos dominantes e opressores na sociedade, acredita no engajamento social da humanidade e na construção de sonhos possíveis. A esperança fundamenta-se na fé, isto é, acreditar na humanidade e nas possibilidades de superar condições que impossibilitam a construção de cidadania, o respeito à diversidade e a vinculação afetiva descolonizante entre pessoa-ambiente.

Na proposta afetiva descolonizante, é necessário que a educação convencional aprenda com o modelo de educação diferenciada indígena, promovendo a problematização da afetividade, para que esta seja realmente libertadora e promotora de mudanças na realidade. Havendo, assim, um resgate dos sonhos, da esperança, da utopia, da amorosidade nos processos formativos de saberes ambientais.

Nesta linha, a criança aprende no fluir do seu viver sobre o amar em um ambiente que facilite o seu crescimento no respeito e na responsabilidade, tornando-a cada vez mais cuidadosa, visando à aceitação do(a) outro(a) e de si mesmo no presente, bem como estabelecendo uma relação ética e afetiva com a natureza.

Na Afetividade Descolonizante, somos o que somos na integração entre as nossas ações e as emoções, em que os saberes produzidos são vivenciados por aqueles que os fazem, havendo a necessidade da vivência atual dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as) em relação com a natureza. Desta forma, sobre as especificidades da realidade, somente pesca da maneira como pescam os(as) Tremembé, pois são únicos em seu pescar. Em uma proposta afetiva descolonizante, só educa como educa os Tremembé, já que também o processo educativo se torna exclusivo a partir de sua práxis cotidiana, permitindo as transformações ao longo do tempo de formas de ser, de saber, de se relacionar com a cultura e com a luta política Tremembé.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DE UM CICLO E ABERTURA DE NOVAS POSSIBILIDADES

O mundo. Um homem da aldeia de Negué, no litoral da Colombia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível, olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2002, p. 11).

Cada fogueirinha tem luz própria, distinguindo umas das outras. Cada criança tem sua luz própria, diferindo umas das outras. Cada indígena tem sua luz própria, divergindo um dos(as) outros(as). Enfim, cada ser humano irradia suas especificidades, sendo um sujeito incomparável.

Neste estudo, a proposição foi observar, intervir e interagir com as crianças, considerando-as sujeitos com algo significativo a nos dizer, em relação aos(as) educadores(as), à família e à comunidade. Em que pudemos investigar os significados da infância para o(a) Tremembé como ser singular e com um jeito particular de ser, pois está relacionada às especificidades da cultura, do contexto social, da história de vida e das relações familiares, assim como verificamos em outras constituições de infâncias, pois consideramos as crianças, de maneira geral, únicas.

Tivemos como foco principal investigar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tecitura dos saberes ambientais, com base na Educação Ambiental Dialógica na Perspectiva Eco-Relacional, em que consideramos como essenciais os laços afetivos na relação entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé para a constituição da Educação Escolar Diferenciada Tremembé.

Foi essencial apresentar inicialmente os(as) Tremembé de Almofala para conhecer os dados históricos e culturais específicos desta etnia, fazendo uma referência ao percurso histórico dos(as) indígenas no Brasil e no Ceará. Ressaltando assim o sentimento de pertencimento do povo Tremembé e os significados das infâncias Tremembé, atrelando a não vivência da infância, ao trabalho, a diferença de brincadeiras e os interesses atuais em relação ao lúdico.

Foi importante destacar sobre a Educação Escolar Diferenciada Indígena, apresentando dados de sua constituição como processo educativo brasileiro a partir das leis

virgentes e das denominações estabelecidas neste processo educativo. Remetendo-nos as especificidades da Educação Escolar Diferenciada Tremembé e além de trazer o cotidiano escolar da sala de aula Ariapú, que faz com que nos posicione sobre o modelo de Educação Infantil, ressaltando as temáticas como a relação educador(a) e educandos(as), a vinculação afetiva, a presença da disciplina, os questionamentos sobre a autoridade e o autoritarismo, os desafios e as possibilidades deste processo educativo. Neste meio, percebemos possibilidades de atuação com a presença da amorosidade, mas por outro lado também observamos as punições e os castigos na prática docente, que geraram temores no relacionamento entre educadores(as) e educandos(as), o que potencializa a colonialidade, em certa medida.

s), quando não há a realização de atividades e de tarefas exigidas pelos educadores(as), seguindo uma lógica de padronização de comportamentos em detrimento do reconhecimento das diferenças de cada sujeito.

Na investigação, fiz um recorte utilizando uma sala de aula da Educação infantil, a Ariapú, na Escola Maria Venância, que me possibilitou aprofundar e descrever o cotidiano de uma experiência escolar que se relaciona com a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé, mas não a define totalmente, já que existem outras experiências escolares na realidade indígena, que se distinguem da instituição escolhida para este estudo, por causa da localidade, das relações estabelecidas, dos elementos culturais e outros fatores.

Sabemos que a Educação Escolar Diferenciada Tremembé não se reduz às práticas realizadas na escola, mas o nosso foco do estudo foi referente às relações escolares das crianças com os(as) educadores(as), a família e a comunidade na Escola Maria Venância. A partir das relações escolares, percebemos a presença da família e da comunidade, pois o intuito foi compreender os laços afetivos que perpassavam diretamente ou indiretamente esta realidade.

O alcance da intervenção com crianças pareceu interferir na vida destes sujeitos a partir das reflexões, trocas e brincadeiras realizadas comigo e com os(as) educadores. Há dificuldade em avaliar este fenômeno, pois as crianças não verbalizam diretamente o que vivenciam, embora seja possível verificar o caso a partir de indicadores como os seus comportamentos, os seus gestos, a sua dedicação nos estudos, o seu modo de brincar e se relacionar com as pessoas em sala de aula, que acreditamos que se estende para outros lugares relevantes para as mesmas.

Foi fundamental enfatizar sobre o percurso histórico da Educação Ambiental e a constituição da Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2003) em um processo dinâmico, ético e afetivo que integra o ser humano e a natureza, retratando assim a

contextualização das atividades escolares, a presença de animais no âmbito escolar, a vinculação afetiva com a natureza e entre outros elementos.

A partir disso, foi possível analisar a relação entre as crianças e o ambiente, que perpassou influências colonializantes de outras realidades e a presença de práticas educativas descolonializantes com as crianças e os(as) educadores Tremembé. Constituído-se uma práxis capaz de contribuir com a superação da crise ambiental, sendo significativa para a humanidade poder salvar a terra, as águas, enfim, a natureza. Desta forma, podemos reconhecer como é fundamental para os seres humanos indígenas e não indígenas valorizar a cultura indígena (das diversas etnias) em virtude do potencial que nos oferece.

Diante disto, foi essencial analisar o cotidiano, as atividades realizadas, o relacionamento com a família e a comunidade, as maneiras de brincar, o como aprendem e como ensinam em sua cultura. A pesquisa promoveu a relação dialógica e afetiva entre a criança/ambiente no contexto indígena Tremembé, em uma educação que reconhece as questões ambientais e afetivas no processo de formação, produção, ressignificação e aquisição de conhecimentos.

Refletimos sobre a concepção de Colonialidade Ambiental (ser, poder, saber e mãe natureza) e de Descolonialidade com as crianças indígenas Tremembé, apresentando a fundamentação teórica principal sobre o tema, fazendo esclarecimentos sobre as influências colonializantes externas presentes atualmente na cultura circulante na comunidade e sobre as possibilidades de reinvenção dos próprios(as) indígenas Tremembé a partir dos seus interesses e de suas escolhas para melhorar seu bem viver compartilhado, os momentos de resistência e de luta política e a sua forma de aprendizagem.

Os indicadores de Colonialidade Ambiental são os atos, pensamentos e comportamentos que refletem a imposição de uma perspectiva universalizante, em que se preconizam as formas ideológicas de dominação, de exploração, de competição, de separação entre ser humano e natureza e de criação de dicotomias na constituição do ser humano (mente x corpo, emoção x razão).

Nesta realidade educativa, percebemos isso se esgueirando e se manifestando na relação entre educador(a) e educandos(as) Tremembé que demonstra ser baseada por sentimentos de medo e de uma lógica punitiva com castigos e regras que impedem a apreensão de conhecimento e a amorosidade neste meio. Além da preocupação dos(as) educadores(as) indígenas em referência as influências externas e novas formas de ensino e aprendizagem baseadas nas tecnologias, como no uso da *internet* e de *tablets* para realizar pesquisas acadêmicas.

Desta forma, os indicadores da Descolonialidade é a construção de estratégias dialógicas, éticas e amorosas para se posicionar contra a Colonialidade, possibilitando assim a reflexão crítica, a solidariedade, a cooperação, a integração entre ser humano e natureza, a percepção de que o ser humano é composto por elementos objetivos e subjetivos, pela mente e corpo, pela emoção e pela razão, e que cada elemento deste tem sua importância na constituição da humanidade. Verifica-se isto também presente nas relações educativas, pedagógicas, Tremembé. Há uma mistura de colonialidade e descolonialidade no cotidiano escolar. Encontra-se aqui um potencial importante que pode ser aproveitado para aprofundar a descolonialidade e contribuir com a autonomia e a liberdade própria dos saberes tradicionais Tremembé.

Neste âmbito, percebemos a relevância do diálogo entre a educação convencional e a educação indígena, entre os recursos tecnológicos e os elementos culturais do povo Tremembé, a ênfase nos momentos de resistência e luta desta etnia, a aprendizagem, os momentos de reflexão crítica, a vinculação afetiva com a natureza e a relação com a espiritualidade.

Além disto, apresentamos a concepção de Afetividade Colonializante e Afetividade Descolonializante, em que percebemos que há sentimentos e emoções que promovem ou contribuem com situações de opressão social, servindo a estrutura ideológica dominante. Enquanto que existem outros sentimentos e emoções, que servem para a humanização dos sujeitos, para o aprendizado de maneira crítica e contextualizada, para a amorosidade nas relações e para a possibilidade de amenizar ou superar as situações de opressão social.

A proposta foi à denúncia da crise ambiental, da colonialidade ambiental em relação aos indígenas, da desvalorização do saber popular, do não reconhecimento da afetividade nos processos educativos e da dicotomia entre a emoção e a razão, a natureza e o ser humano, o adulto e o infantil. Desta maneira, o foco do nosso estudo foi a vinculação afetiva sem desconsiderar os aspectos racionais que integram os seres humanos. Neste sentido, ressaltamos que:

O sentir e o pensar são duas formas complementares de se perceber e interpretar a realidade. Uma envolvendo o âmbito cognitivo e a outra o afetivo-emocional. Ambas convergem em direção ao mesmo ato de conhecer. Assim, o sentir, o pensar e o agir traduzem diferentes dimensões da identidade humana, revelando, assim, a complexidade de sua natureza. (MORAES, 2001, p. 25).

O nosso desafio foi desvelar a cultura indígena com base na descolonialidade ambiental e com o sonho possível do anúncio da tecitura de um trabalho dialógico, afetivo e comprometido com a realidade indígena e da possibilidade de construção de práticas educativas diferenciadas que possam contribuir para a educação brasileira. Freire (1995/2013b, p. 191) ressalta que “o meu sonho é a invenção de uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado. Uma sociedade ética, estética, livre e decente”. Complementamos que “[...] não há prática educativa que não gire em torno de sonhos e utopias.” (FREIRE, 2004/2005b, p. 183).

O estudo teve o intuito de traçar um caminho compartilhado que desperte novos sonhos entre mim e os(as) indígenas de uma realidade possível a ser construída por ambos, em um processo dialógico e amoroso. Temos fé nos seres humanos na busca de transformação social e na potencialização comunitária e ambiental. Assim, debruçamo-nos, fundamentalmente, na concepção de esperança, de sonhos, de amor e de utopia, com base na obra freireana na construção deste trabalho. Sobre as transformações no mundo, Freire (1997/2013a, p. 166) aponta as possibilidades e os desafios desta perspectiva, afirmando que:

[...] querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não me parece possível é nada ou muito pouco a fazer diante dos descompassos terríveis que nos marcam. E em matéria de contribuir para fazer o mundo, o nosso mundo, menos ruim, não temos por que pensar em modestas ou retumbantes ações. Tudo o que se puder fazer com competência, com lealdade, com clareza, com persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desarmor, do egoísmo, da malvadez é válido e importante.

O compromisso com as pessoas e a realidade foi premissa fundamental da pesquisa, pois, a partir dos seus relatos, apresentamos a realidade colonializante e anunciamos o desafio de gerar contribuições que possam ajudar na promoção e na valorização da cultura Tremembé na perspectiva educativa em um viés baseado na afetividade descolonializante, que possa superar e se posicionar contra a afetividade colonializante.

Este trabalho gerou contribuições para a Educação Escolar Diferenciada Tremembé Infantil e suas relações com a família e a comunidade, pois foi uma proposta de interação praxica com a realidade, ou seja, a elaboração parceira de saberes ambientais e populares pelos(as) atores(as)/autores(as) sociais e a pesquisadora. Constituímos concepções que consideram os sujeitos da investigação, especialmente o grupo de educadores(as) e lideranças que atuam no entorno das escolas Tremembé, como autores(as), atores(as) e co-produtores(as) da pesquisa.

Nesta trajetória, reafirmo que, como pesquisadora e profissional, passei por diversas mudanças²⁷ de concepções e posturas a partir das afecções presentes no processo investigativo de inter-relação com a realidade, como por exemplo, a modificação da forma de perceber os(as) indígenas, as crianças e as suas causas de resistência política e social.

Enfatizo a minha satisfação em ter construído este trabalho de forma árdua, compromissada e criativa, pois foi um momento de engrandecimento pessoal e profissional proveniente da minha inserção no campo e das reflexões levantadas pelos participantes da pesquisa (lideranças, crianças e educadores) em diálogo com os(as) autores(as) neste percurso acadêmico, articulando a psicologia, a antropologia, a política, a educação, a história, a filosofia e outros saberes.

Deixando claro que os saberes científicos aparecem nesta pesquisa em diálogo com outros saberes, engrandecendo o estudo e abordando outras perspectivas teóricas e práticas. Fazemos diversas críticas às produções científicas pautadas apenas em modelos universalizantes, padronizados, positivistas, estereotipados e eurocêtricos (estadunidenses).

Percebemos a necessidade de mais pesquisas e intervenções com crianças indígenas, problematizando o contexto e promovendo ações práticas conscientes e a identificação de temáticas emergentes atualmente com indígenas brasileiros. Um tema fundamental para se trabalhar em estudos posteriores com a questão indígena é sobre a família, especificando assim os detalhes sobre a dinâmica familiar.

Ressaltamos que a pesquisa foi pautada no compromisso social com os saberes indígenas, propiciando propagação e compartilhamento do modelo educacional diferenciado, com base nos seus traços históricos, políticos, psicológicos e culturais. Há, ainda, a possibilidade de realizar novos estudos e aprofundamento de outros temas na área, principalmente no tocante à infância indígena, aprofundando, assim, a relação com a família e a comunidade.

Em relação a isso, coloco como limite da realização deste trabalho a construção do material didático por mim, que será concretizado posteriormente no processo de devolutiva do material produzido nesta tese, já que faz parte dos meus interesses em relação ao trabalho e do desejo do povo Tremembé a concretização do livro. Também outra dificuldade foi de abordar a temática da família na pesquisa em referência as crianças indígenas de maneira mais aprofundada, pois analisamos a presença da mesma no âmbito escolar, mas não salientamos as constituições e as reconfigurações da família na atualidade.

²⁷Durante o trabalho, como resultado da pesquisa foi abordado estas transformações da pesquisadora em relação ao povo Tremembé, isso foi retratado detalhadamente no trabalho, principalmente, no tópico 5.5 e 6.0.

Sinto-me privilegiada por fazer parte de um seletivo grupo que tem a oportunidade de fazer um doutorado em uma Universidade Federal. Além disto, pude escolher a área da Educação Brasileira, elemento significativo nas transformações dos sujeitos no nosso país. Por isso, tenho o desafio de colocar o meu saber em diálogo a serviço da sociedade e, principalmente, ser uma agente de fortalecimento e de divulgação dos momentos de resistência e mobilização do povo Tremembé.

Diante disto, ressalto que as Universidades Federais devem ser cada vez mais valorizadas pela nossa sociedade e pelo nosso Governo, preconizando, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem na graduação e na pós-graduação que seja público, gratuito e de qualidade. Além da possibilidade de contribuir para amenizar as situações de exclusão social e subalternização dos seres humanos.

Para finalizar, faço uma reflexão pessoal sobre meu percurso acadêmico e formação profissional em referência às memórias da minha infância. Quando tinha 9 a 10 anos de idade, com curiosidade, perguntei a minha vó do coração sobre a continuidade do processo educativo que se refere à concretização do sonho de finalizar o doutorado na atualidade:

Deyseane: Vó, quando terminar o colégio, o que é que tem?

Vó do coração: Graduação!

Deyseane: Eu vou fazer! O que tem depois?

Vó do coração: Especialização!

Deyseane: Vou fazer! O que tem depois?

Vó do coração: O mestrado!

Deyseane: Eu vou fazer! O que tem depois?

Vó do coração: O doutorado.

Deyseane: Pois eu vou fazer tudinho!!!!

Vó do coração e Deyseane riam e sorriram conjuntamente. (Registro do diálogo entre a pesquisadora na sua infância e sua vó do coração).

REFERÊNCIAS

- ANANDÓN, M. A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, Senhor do Bomfim. **Anais...** Senhor do Bomfim: UNEB/UQAC, 2005. p. 50-75.
- ARAGÃO, R. B. **Índios do Ceará e topônimos indígenas**. Fortaleza: Barraca do Escritor Cearense, 1994.
- ARAÚJO, D. C.; COUTINHO, I. J. S. S. 80 anos do Código de Menores. Mello Mattos: a vida que se fez lei. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1673, 30 jan. 2008. Disponível em:<<http://jus.com.br/revista/texto/10879>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 80-120.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 1977/2009.
- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, J. F. Documentos, cacos cerâmicos e fragmentos de memória: os tremembés descalços sobre mosaicos de suas histórias. *In*: XXIV Simpósio Nacional de História, 24., 2007, São Leopoldo. **Os índios na história: fontes e problemas**. São Leopoldo, 2007. p.01-20.
- 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**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- BORGES, J. F. **Sob os areais: arqueologia, história e memória**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. **China-EUA: a luta pela supremacia mundial**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.monitormercantil.com.br/index.php?pagina=Noticias&Noticia=119480&Categoria=OPINI%C3%83O>>. Acesso em: 15 abr. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC, 1999a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal N.º 8.069. Fortaleza: Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI), 2003.

BRASIL. **Estatuto do Índio. 19 de dezembro de 1973**. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 5 set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

BRASIL. **Proposições tramitando no Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/Proposicoes_por_Materia_no_Congresso_Nacional.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. **Regimento escolar das escolas públicas estaduais da educação básica**. Fortaleza: Secretária de Educação (SEDUC), 2005.

BRASIL. **Resolução Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2013.

CARRARA, E. Um pouco da educação ambiental Xavante. *In*: SILVA, A. L.; NUNES, A; MACEDO, A. V. L. S. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 100-120.

CARVALHO, I. C. M. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 350-375, 2001.

CASTRO, L. R. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154058.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. *In*: CASTRO, L. R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau. 1998, p. 16-43. Disponível em:

<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescenci_na_cultura_do_consumo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CEARÁ. **Observatório dos Direitos Indígenas**. Fortaleza, 2007a. Disponível em: <<http://www.observatorioindigena.ufc.br/oktiva.net/1983/nota/67633>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico. **O livro da vida Tremembé**. Fortaleza: Importec, 2007b.

CEARÁ. Índios sofrem com falta de merenda escolar. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=654926>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: Do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. p. 250-300.

COSTA, M. C. F. B. **A Contribuição de Monteiro Lobato para a Re(Construção) de Concepções e Práticas de Educação Ambiental das Professoras de Educação Infantil**. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: FACED, 2008.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1641/2000. (Os Pensadores: Descartes).

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: UNESCO: Associação de Palas Athena, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

EQUADOR (Constituição). **Constituição da República do Equador**. Quito, 2008.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento? *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 200-250.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. MONCAYO, Victor Manuel (Org.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores: CLACSO, 2009.

FERNANDES, J. F. Do profano ao sagrado. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 107-125, jan./jun. 2013.

FERREIRA, B. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

FERREIRA, K. F. M.; FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica: Em busca de uma cultura de paz com a natureza. *In*: MATOS, K. S. A. L.; NASCIMENTO, V. S.;

NONATO JÚNIOR, R. **Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 120-131.

FERREIRA, L. L. Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Cáceres, v. 3, n. 1, p. 100-140, 2005.

FERREIRA, V. F. Todos os descendentes de europeus que aqui vivem têm uma dívida com os povos indígenas, afirma geógrafo da USP. **Revista ECODEBATE**, São Paulo, v. 5, p. 237-250, maio 2013. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2013/05/27/todos-os-descendentes-de-europeus-que-aqui-vivem-tem-uma-divida-com-os-povos-indigenas-afirma-geografo-da-usp/>. Acesso em: 29 maio 2013.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986/1996.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985/2000.

FIGUEIREDO, J. B. A. A Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: revista sociopoética e abordagens afins**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 11-27, mar./ago. 2011.

FIGUEIREDO, J. B. A. **A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental**. Florianópolis, 2009b. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/rest/artigo/32/semFolhaDeRosto/pdf?chaveDeAcessoNaoAutenticado=aeb97e268c98539bd7dbea5cadebd0bacc9fc1b8>. Acesso em: 26 dez. 2013.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: revista sociopoética e abordagens afins**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 5-20, mar./ago. 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. *In*: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009a. p. 49-84.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica na Infância. *In*: MATOS, K. S. A. **Cultura de Paz, educação ambiental e movimentos sociais**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 78-89.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED,

2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t224.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014. p. 4-25.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. Formação d@ educador@ ambiental numa Perspectiva Eco Relacional. *In*: MATOS, K. S. A. **Educação ambiental e sustentabilidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 8-32.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: mediações necessárias. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 10-23.

FONSECA, T. S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e educação indígena**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1976/2003.

FREIRE, A. M. de A. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo. Unesp, 1995/2013b.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1990/2001.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983/2010.

FREIRE, P. O Profeta da Esperança. *In*: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004/2005b. p. 18-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992/2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/2005a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997/2013a.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por um pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 1982/2011a.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre a educação. São Paulo: Paz e Terra, 1995/2011c.

- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 1990/2011b.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 132-150, 2007.
- FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2013.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989/2012.
- GOMES, A. O.; VIEIRA NETO, J. P. **Museus e memória indígena no Ceará**: uma proposta em construção. Fortaleza: SECULT, 2009.
- GOMES, A.; VIEIRA, J. P.; MUNIZ, J. **Povos indígenas do Ceará**: organização, memória e luta. Fortaleza: Ribeiro's, 2007.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 47-62.
- GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação indígena**. Telêmaco Borba: Colégio Estadual Wolf Klabin, 2009. Disponível em: <<http://estagiocewk.pbworks.com/f/emily+e+fernanda.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- 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. p. 33-62.
- 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. Dissertação de mestrado em sociologia na Universidade Federal do Ceará, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- JESUS, M. N. **Adolescentes em conflito com a lei**: prevenção e proteção integral. Campinas: SEVANDA, 2006. p. 13-192.
- KAMII, C.; KATO, Y. Bom comportamento não é suficiente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 16-19, mar./jun. 2005.
- KOEHLER, S. M. F. Violência nas Escolas: O Papel do Professor. *In*: BOMFIM, M. C. A.; MATOS, K. S. L. (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 213-226.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1971/2001.

LACERDA, C. R. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar**: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior. 2011. 249f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: _____. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-56.

LANE, S. T. M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984/1994, p. 40-47.

LANE, S. T. M. Mediação Emocional na Constituição do Psiquismo Humano. *In*: LANE, T. M. L.; SAWAIA, B. B. **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Educ, 1995/2006. p. 55-63.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, M. A. Resistência Tremembé no Ceará: Depoimentos e Vivências. *In*: PALITOT, E. M (Org.). **Na mata do sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: SECULT, 2009. p. 400-421.

LIMA, C. M. G.; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, jan. p. 245-265, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2011.

LIMA, D. M. A.; BOMFIM, Z. A. C. Vinculação afetiva pessoa-ambiente: diálogos na psicologia comunitária e psicologia ambiental. **Revista Psico**, Paraná, v. 40, n. 4, p. 491-497, 2009.

LIMA, D. M. A.; BOMFIM, Z. A. C.; PASCUAL, J. G. Emoção nas Veredas da psicologia social: Reminiscências na filosofia e psicologia histórico-cultural. **Psicologia Argumento**, v. 27, n. 58, p.231-240, jun./set. 2009.

LIMA, D. M. A.; FIGUEIREDO, J. B. A. Educação superior indígena diferenciada Tremembé: estratégias descolonizantes 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. p. 123-134.

LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, 2004a. p. 89-137. p. 90-104.

LOUREIRO, C. F. B.; SANTOS, C. A dimensão afetiva na educação ambiental, sob a perspectiva da constituição interdependente entre subjetividade e objetividade no devir. *In*: MATOS, K. S. L. (Org.). **Cultura de Paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade**. Fortaleza: Editora da UFC, 2006. p. 36-47.

LOUREIRO, C. R. B. Situando a Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 69-77.

LOUREIRO, V. R. Desenvolvimento, meio ambiente e direitos dos índios: da necessidade de um novo ethos jurídico. **Rev. direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 400-415, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2013.

MARÉS, C. F. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2006.

MARGOLIN, M. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. *In*: BARLOW, Z.; STONE, M. K. (Org.). **Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 99-110.

MARTÍN-BARÓ, I. El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. *In*: MONTERO, M. (Coord.). **Psicología política latinoamericana**. Venezuela: Editorial Panapo, 1987. p. 135-162.

MARTÍN-BARÓ, I. Papel do psicólogo. Conferência pronunciada em 4 de outubro de 1985, na Universidade de Costa Rica, publicada no Boletín de Psicología UCA, 1985. **Estudos de Psicologia**, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1846/2007.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: UECE, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998/2009.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 1995/2000.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 1993/2004.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

MELO, L. A. **Entre se dizer e ser dito criança**: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MENEZES, A. L. T.; BERGAMASCHI, M. A. **Educação ameríndia**: a dança e a Escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MESSEDER, M. L. L. **Etnicidade e diálogo político**: a emergência dos Tremembé. 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

MICHAEL, P. Ajudando as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra: Educação ambiental e artística. *In*: CAPRA, F. (Org.). **Alfabetização ecológica**: educação das crianças para um desenvolvimento sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 500-514.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: Eurocentrismoociênciassociais – perspectivaslatino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 70-98.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, M. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994/2007. p. 4-24.

MONTERO, M. **Hacer para transformar**: el método en la psicología comunitária. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORAES, M. C. **Sentir, pensar e educar**. Barcelona, 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentir_pensar_educar.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

MURPHY, I. Transmissão do conhecimento e o processo de educação entre os Kayapó do Brasil. *In*: SOUZA, I. C.; LIDÓRIO, R. (Org.). **A Questão Indígena** – Uma luta desigual: Missão, manipulação e sacerdócio acadêmico. Viçosa, MG: Ultimato, 2008. p. 34-45.

NASCIMENTO, E. S. **Memória coletiva e identidade étnica dos Tremembé de Almofala**: Os índios da Terra da Santa de Ouro. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NOVOA, P. C. R. O que muda na Ética em Pesquisa no Brasil: resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 14-34, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082014000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2014.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. *In*: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 15-43.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Torém**: brincadeira de Índios Velhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 1998.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **O encanto das águas**: a relação dos Tremembé com a natureza. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-22, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2014.

OLIVEIRA, S. M. P.; REIS, M.; FERNANDES, D. F.; ROMOALDO, S. A. Uma escola diferenciada: conquista e desafios. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA PUC/MINAS, 5., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. p. 3-27.

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

PEREIRA, A. S. M. **Práticas de Lazer e Trabalho do Povo Indígena Tremembé de Almofala – CE**. 2010. Monografia (Conclusão de Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2010.

PETIT, S. H.; CRUZ, N. B. **Arkhé**: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. p. 345-367.

PINHEIRO, A. A. A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINHEIRO, S. L.; FROTA, A. M. M. C. Uma compreensão da infância Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. **Revista Estudos e Pesquisas Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 724-759, 2009.

POMPEU SOBRINHO, T. Índios Tremembés. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, tomo 65, p. 234-256, 1951.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **Acolonialidadedossaber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 220-240.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 37, p. 1-28, 2002. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/.../NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2012.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 65-78, dez. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2011.

REBOREDO, L. A. **De eu e tu a nós: o grupo em movimento como espaço de transformação das relações sociais**. Prefácio de Silvia T. M. Lane. Piracicaba: Ed UNIMEP, 1994.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

RIBEIRO, M. A. **Caminhos para uma cultura de paz com a natureza**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. S. L. A convenção internacional sobre os direitos da criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SABEDORIA Indígena (O Silêncio). *In*: TREMENBÉ, Sezinho. **Blog Tremembé de Almofala**. Almofala, 2011. Disponível em: <<http://tremembdealmofala.blogspot.com.br/2011/12/sabedoria-indigena-o-silencio.html>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

SANDOVAL, C. **Methodology of the oppressed**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial: para além de um e de outro**. Coimbra, 16 set. 2004. 45 p. Conferência de abertura do 8º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2014.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. 92 p.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças emiúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004. p. 7-22.

SATO, L.; SOUZA, M. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. Dimensão Ético-Afetiva do Adoecer da Classe Trabalhadora. *In*: LANE, T. M. L.; SAWAIA, B. B. **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Educ, 1995/2006. p. 55-63.

SAWAIA, B. O Sofrimento Ético-Político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: a análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999/2004. p. 97-118.

SAWAIA, B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SERRANO, G. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. L.; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In*: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, C. Linguística: da revitalização cultural à missão integral. *In*: SOUZA, I. C.; LIDÓRIO, R. (Org.). **A questão indígena**: uma luta desigual: Missão, manipulação e sacerdócio acadêmico. Viçosa, MG: Ultimato, 2008.

SOUZA, 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, I. C. Do Sacerdócio Acadêmico à Orgia nas Selvas: A (falta de) ética para com os povos indígenas. *In*: SOUZA, I. C.; LIDÓRIO, R. (Org.). **A questão indígena**: uma luta desigual: missão, manipulação e sacerdócio acadêmico. Viçosa, MG: Ultimato, 2008a.

SOUZA, I. C. Identidade e diferença: o indígena e o cristianismo. *In*: SOUZA, I. C.; LIDÓRIO, R. (Org.). **A questão indígena**: uma luta desigual: missão, manipulação e sacerdócio acadêmico. Viçosa, MG: Ultimato, 2008b.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre Limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAVARES, M. S. **Com açúcar sem afeto**. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA. APRESENTADO NO IV ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE, 2003, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2003.

TOLEDO, M. L. P. B. **Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!**: um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., Natal, **Anais..** Natal, 2011.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável 2**: novos rumos para um planeta em crise. São Paulo: Globo, 2012.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável**: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação. São Paulo: Globo, 2005.

TUFANO, D. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Moderna, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cacique ministra aulas finais do Curso de Magistério Indígena**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=12554&Itemid=>. Acesso em: 10 dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1991.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1982/2004.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In*: CONGRESSO DA ARIC: DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS: DESCOLONIZAR O SABER E O PODER, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC, 2009.

XIMENES, A. K. P. B.; LIMA, D. M. A.; FIGUEIREDO, J. B. A. Identidade Tapeba e identidade Tremembé na educação ambiental dialógica. *In*: MATOS, K. S. A. L. **Educação Ambiental e Sustentabilidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ANEXO A – ACEITE INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO DA ESCOLA MARIA VENÂNCIA

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr./Sra. Maria Aurineide Santos, coordenadora da Escola Diferenciada Indígena Tremembé de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância, está de acordo com a realização da pesquisa “Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente com crianças indígenas Tremembé”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Deyseane Maria Araújo Lima aluno do doutorado em Educação Brasileira no Departamento de Educação e programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado sob orientação de João Batista de Albuquerque Figueiredo, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará – UFC.

O estudo envolve a realização de observação participante, entrevista e oficinas na sala de aula da educação infantil com as crianças e os educadores indígenas. A pesquisa terá a duração de semanas/meses/anos, com previsão de início em Maio de 2014 e término em Dezembro/2014.

Eu, Maria Aurineide Santos, coordenadora da Escola Diferenciada Indígena Tremembé de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Fortaleza, 02 de Maio de 2014.

Maria Aurineide dos Santos
Nome do(a) responsável pela instituição

Maria Aurineide dos Santos
Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

E.D.E.F.M. Maria Venância
Mª Aurineide dos Santos
Mat. Nº 474566-1-4
Diretora

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (I)²⁸

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA”**. Nesta pesquisa, pretendemos estudar o processo educativo das crianças indígenas, relacionando a afetividade com a natureza, como forma de amenizar as influências externas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a pesquisa pode promover a relação dialógica entre a afetividade e a relação criança/ambiente, no contexto indígena Tremembé, em uma educação que reconheça as questões ambientais e afetivas no processo de formação, produção, ressignificação e aquisição de conhecimentos. É pautada no compromisso social com os saberes indígenas e em propiciar a propagação e compartilhamento do modelo educacional diferenciado, com base nos seus traços históricos, políticos, psicológicos e culturais. Para esta pesquisa, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos a observação das crianças em sala de aula e oficinas (pintura, desenho, jogos) com as crianças.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo(a) pesquisador(a) que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa não apresenta risco para a criança. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante não terá nenhum gasto ao participar da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de

²⁸ Este termo foi apresentado aos pais e responsáveis das crianças que participaram desta pesquisa. Pude ler o material individualmente e tirar dúvidas sobre o termo.

consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (**se já tiver documento**), fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável pelo participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 3366-8344.

Pesquisador Responsável:

Deyseane Maria Araújo Lima

Endereço: Rua Lauro Maia, 618 - Bairro de Fátima.

CEP: 60055-210 - Fortaleza-CE

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (II)²⁹

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA**”, de responsabilidade de Deyseane Maria Araújo Lima, aluna de doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. O objetivo desta pesquisa é analisar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tessitura dos saberes ambientais, com base na Educação Ambiental. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o seu interesse e sua disponibilidade cooperar com a pesquisa.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação em sala de aula, participação em oficinas e entrevista semiestruturada com os educadores. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa traçar um caminho compartilhado que desperte novos sonhos entre a pesquisadora e os(as) indígenas de uma realidade possível a ser construída por ambos em um processo dialógico e amoroso. Temos fé nos seres humanos na busca de transformação social e na potencialização comunitária e ambiental. Assim, debruçaremos fundamentalmente na concepção de esperança, de sonhos, de amor e de utopia, com base na obra freireana na construção deste trabalho.

Autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa de doutorado já citado. A minha imagem e o som de voz podem ser utilizadas apenas para apresentações em conferências, congressos e atividades educacionais com a finalidade acadêmica e profissional. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação,

²⁹Este termo foi explicado aos educadores(as) e lideranças que participaram da pesquisa, que prontamente assinaram a documentação.

sejam elas televisão, rádio ou *internet*, exceto nas atividades vinculadas ao ensino pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável. Declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Desta maneira, é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (85) 87985126 – (85) 32317217.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma palestra em sala de aula, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, que apresenta a seguinte localização e contato: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 3366-8344. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Pesquisadora Responsável:

Deyseane Maria Araújo Lima

Endereço: Rua Lauro Maia, 618 - Bairro de Fátima.

CEP: 60055-210 - Fortaleza-CE