

AUTONOMIA E ESCOLA ENTRE OS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE (SELF-DETERMINATION AND SCHOOL EDUCATION AMONG THE TREMEMBÉ OF ALMOFALA - CE)

JOSÉ MENDES FONTELES FILHO¹

RESUMO

Este artigo analisa a problemática da autonomia do povo Tremembé, dentro de uma perspectiva histórica de suas relações com o Estado e a sociedade nacional que foram implantadas a partir da colonização, e do papel atual da escola indígena diferenciada no fortalecimento, na (re)elaboração e busca de relações mais autônomas para os Tremembé. Tendo a Análise Institucional como um dos referenciais teóricos de trabalho, o autor dá relevância ao seu itinerário de aproximação e construção da problemática, iniciando o texto com o relato e análise do que denomina etapas de aproximação natural, aproximação político-religiosa, aproximação estética, aproximação empírica e, finalmente, aproximação epistemológica.

Palavras-chave: Índios Tremembé, Indigenismo no Brasil, Autonomia, Escola Indígena Diferenciada.

ABSTRACT

This article analyses the problematic of self-determination of the Tremembé people, within an historical perspective of their relations with the State and the national society which have been implanted since colonization, and the role, nowadays, of the differentiated Indian school in the strengthening, (re)elaboration, and search for more autonomous relations for the Tremembé. Taking Institutional Analysis as one of the theoretical referentials, the author gives relevance to its itinerary of approaching

and constructing the problematic, starting the text with an account and analysis of what he calls stages of natural approach, political-religious approach, aesthetic approach, empirical approach and, finally, epistemological approach.

Keywords: Tremembé Indians, Indigenism in Brazil, Self-determination, Differentiated Indian school.

INTRODUÇÃO

A inclusão da Educação Indígena nos programas educacionais do atual governo do Ceará – pela primeira vez na história do Estado – pode ser um indicativo da visibilidade e da relevância que a questão vem ganhando nos últimos anos.

Tendo se tornado, junto com a demarcação das terras, uma bandeira fundamental dos povos indígenas locais, as escolas indígenas constituem um campo fundamental de embates e lutas destes povos com o Estado, no contexto dos chamados novos movimentos sociais.

Pautando-se pela diferença, interculturalidade, autonomia e autogestão estas escolas recolocam em cena o debate em torno da instituição escolar e do seu papel político no processo de produção de novas subjetividades. Analisar os problemas e desafios, compreender e contribuir com este processo é a intenção deliberada da pesquisa-ação² que venho desenvolvendo junto aos Tremembé, particularmente.

No presente artigo, em um primeiro momento, de modo mais ou menos extenso, apresento ao leitor o percurso de minhas aproximações da problemática. Elas testemunham meu lento processo de elaboração

¹ Mestrando em Educação - UFC

² Para a Análise Institucional que, junto à Antropologia e a Micropolítica, constitui um dos referenciais do campo de coerência teórico-metodológico das minhas “investigações”, a pesquisa social é sempre uma *intervenção*, uma *ação* intersubjetiva. A este respeito, ver LOURAU, René - *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio: UERJ, 1993.

do objeto de pesquisa. São também minhas *implicações* (como se diz em Análise Institucional) com o assunto e uma quase-exigência do referencial teórico-metodológico³ com que trabalho. No segundo momento, partindo de uma perspectiva histórica da questão, discuto, inicialmente, a autonomia dos Tremembé, para, ao final, demonstrar o papel da escola indígena diferenciada no processo de fortalecimento/(re)elaboração atual dessa autonomia.

APROXIMAÇÕES

Nasci, vivi a infância e a adolescência em Acaraú, principal município da região onde habitam os Tremembé. Embora a “cultura”⁴ local hegemônica – materializada nas diversas instituições, nos discursos e nas práticas cotidianas – apresentasse uma visão estereotipada sobre os indígenas, situando-os sempre em referência ao passado, não reconhecendo sua existência no presente, chamando-os de “caboclos” ou “descendentes”, opondo-os a um conceito idealizado de “índio”... fui socializado em meio a práticas que me fizeram vivenciar muitas expressões tidas como pertencentes à “identidade” Tremembé. Aprendi, por exemplo, a fazer o *mocororó*⁵ ainda criança, através de minha mãe. Na adolescência, toquei na banda que fazia bailes na cidade, cujo nome era *Os Tremembés*. Assim, de forma espontânea, inconsciente e contraditória se deu meu primeiro contato com o mundo indígena, que denomino de aproximação *natural*.

Aos quinze anos mudei-me para Fortaleza, para continuar os estudos. Lá, teve início uma fase de efervescência, de mudança, de amadurecimento das idéias e projetos que eu trouxera comigo. Minha vida ganhou uma dinâmica completamente nova: comecei a viajar pelos sertões do Ceará; ampliei e intensifiquei contatos pessoais; envolvi-me com um grupo de jovens da Igreja Católica pós-Puebla⁶, que inaugurava uma inusitada “opção pelos jovens e os pobres”, e que me fez despertar para a realidade de miséria e fome na Capital e no interior do Estado; entrei na Uni-

versidade; descobri que meu país ainda estava mergulhado na Ditadura, conheci pessoas perseguidas pelo Regime... Enfim, fui iniciado na problemática social, política e cultural, regional e nacional.

Minha ligação com a Igreja foi tão intensa naquele momento, que, como alguns amigos meus do grupo de jovens, decidi entrar na vida religiosa, na Companhia de Jesus, onde permaneci dos 18 aos 25 anos. Nela, tive a oportunidade de conhecer e conviver com missionários que trabalhavam e/ou moravam com “índios”. O mais importante, o que mais me influenciou foi *Yaúka*, um padre jesuíta que ganhou este nome dos *Mükü*, um grupo indígena do Mato Grosso, com os quais conviveu durante muitos anos. Ele veio passar alguns meses no Centro de Estudos Superiores, onde eu morava, em Belo Horizonte, para fazer uma reciclagem. Eu escutava fascinado suas histórias, admirando sua coragem e paixão pelos “índios”. Com ele, na convivência cotidiana daqueles dias, fui despertando para a realidade dos povos indígenas no Brasil e passei também a incorporar em minhas atividades pastorais, políticas e artísticas⁷ a “defesa da causa indígena”, embora ainda não mantivesse contato com nenhuma “tribo”. Esta forma de aproximação da problemática indígena, chamo de *político-religiosa*.

Ainda dentro da vida religiosa, tornei-me um ouvinte apaixonado da chamada música “latino-americana” que⁸ me trouxe – mais que conhecimento – um *sentimento* da realidade indígena continental e uma *identificação*, que influenciou e influencia até hoje minhas produções artísticas. Desenvolvi – em alguns períodos mais, outros menos – uma intensa atividade musical, compondo, gravando, fazendo shows e turnês, até mesmo fora do país⁸. Cheguei a adotar elementos da “cultura” indígena nas minhas composições e na indumentária dos shows, mas também do cotidiano. As viagens por todo o Brasil me deram a oportunidade de estar diretamente em contato, por várias vezes, com diversos povos indígenas. Em Roraima, por exemplo, estive entre os *Macuxi* e conheci *in loco* a experiência de sua escola indígena... Pela arte, então, se deu minha aproximação *estética* da “cultura” indígena.

³ Ver nota anterior.

⁴ Os termos *cultura* e *identidade* encontram-se entre aspas ao longo do texto, por serem tratados em uma perspectiva diferente do que é clássico em Antropologia. Para GUATTARI e ROLNIK, estes termos não podem significar recortes e reificações de práticas sociais, senão somente *montagens*, *agenciamentos coletivos*, *jogos de identificação*. Ver a este respeito, entre outros, GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica – cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986

⁵ Uma bebida típica, feita à base de caju, utilizada sobretudo por ocasião do *Torém*, uma dança coletiva em que são cantadas e coreografadas histórias do cotidiano Tremembé, e que retrata também aspectos da fauna e flora local. Para mais informações, ver OLIVEIRA JR. *Torém: brincadeira dos índios velhos*. São Paulo: Annablume/Fortaleza: SECULT. 1998

⁶ Em Puebla, no México, ocorreu a II Conferência Episcopal Latino-Americana, em 1979

⁷ Sou músico – toco violão, canto e componho – desde a adolescência

⁸ Além da pesquisa sobre a escola, estou realizando um projeto de produção cultural com os Tremembé que inclui, entre outros, a gravação de cd-play, cd-rom, book com fotografias e a montagem de um espetáculo para divulgação destes produtos

No âmbito das atividades artísticas, é que também se deu a aproximação *empírica*, propriamente, dos *Tremembé*.

Por aqueles tempos, com um grupo de amigos artistas ligados a movimentos e pastorais sociais⁹, fundamos o MARCA: Movimento de Artistas da Caminhada. Foi no encontro de 1992 do MARCA cearense, em Itapipoca, que entrei, pela primeira vez, em contato direto com os *Tremembé*. Um grupo de quatro índios, artesãos e puxadores do *Torém*, vinham participar do Encontro.

Conheci também pessoas ligadas à Associação Missão Tremembé – AMIT, uma *ong* vinculada à Igreja Católica, que prestava solidariedade, apoio e assessoria aos indígenas.

A partir dali, iniciei uma relação de solidariedade e amizade com os *Tremembé*, e com o trabalho da *Missão*, participando e ajudando na produção de eventos artísticos que pudessem pôr em evidência na sociedade cearense – notadamente na imprensa – os *Tremembé*, sua “cultura” e suas lutas. Participei, entre os eventos destacáveis, do lançamento da Campanha pela Demarcação das Terras Indígenas no Ceará, em abril de 1993, quando os *Tremembé*, os *Tapeba*, os *Jenipapo-Kanindé* e os *Pituary* fizeram um acampamento na Praça José de Alencar. Em uma daquelas noites, com diversos artistas de Fortaleza, fiz um show no Theatro José de Alencar.

Outra forma de contribuição – sempre voluntária – era prestar eventuais assessorias, aconselhamento e apoio às ações e projetos da AMIT e do Movimento Indígena, em plena emergência, sendo solicitado a opinar, refletir, indicar estratégias de ação, avaliar e definir projetos, colaborar na organização dos eventos, campanhas, “semanas do índio” etc. A experiência adquirida junto aos movimentos e pastorais, bem como a formação em Antropologia – adquirida no mestrado que eu havia iniciado na UFPE – deve ter sido o que inspirou esta credibilidade.

A partir de 1993 comecei a andar por Almolândia, visitando os *Tremembé*, sem quaisquer pretensões acadêmicas ou científicas. Minha motivação era conhecer onde eles moravam e como viviam. Desde o encontro de Itapipoca, me sensibilizou o carinho e amizade que Diana, Maria Rosa e João Venança – atu-

al cacique – passaram a ter por mim, e meu círculo de relações com eles foi-se ampliando gradativamente.

O retorno às atividades acadêmicas¹⁰ – como professor de Antropologia da UECE e UFC, em 1995 – trouxe-me a possibilidade de consolidar meus laços com os povos indígenas cearenses, e de experimentar uma aproximação *epistemológica* de suas problemáticas. Esse retorno, na verdade, aconteceu por imposição da sobrevivência financeira. No final de 1994, eu havia decidido parar de viajar, por estar cansado dos anos ininterruptos de estrada e por um certo desgaste na relação de trabalho com meu principal parceiro de trabalho artístico. Além disso, havia conhecido a mulher com quem casaria poucos meses depois. Tudo indicava, então, uma mudança, um tempo estacionado em Fortaleza, onde eu estava novamente morando, desde fevereiro.

Na Universidade, em todos os espaços de que dispunha, dentro e fora da sala de aula, em debates com os próprios indígenas, nas pesquisas desenvolvidas com alunos no acervo das entidades indigenistas e em campo, eu buscava despertar quem encontrava para a questão. Tive também a oportunidade de participar de encontros científicos e de reuniões sobre a questão indígena regional¹¹, bem como pude proferir conferências, palestras e ministrar cursos de iniciação à antropologia indígena cearense, seja em universidades, propriamente, seja em outras instituições que atuam de alguma forma junto aos indígenas, como o fiz em 1997, para agentes da Fundação Nacional de Saúde – FNS, que atuam junto às populações indígenas no Ceará.

Além disso, em 1996, fui nomeado – e contínuo – perito antropólogo da Justiça Federal em um processo relativo a disputa de terras dos *Tapeba*. Tem sido mais uma oportunidade ímpar para aprofundar e alargar as fronteiras da aproximação, do conhecimento e da intervenção na realidade indígena do Ceará.

O envolvimento com a questão específica da *escola indígena diferenciada Tremembé* se deu a partir de 1996, quando passei a acompanhar o trabalho de formação dos professores tremembés, organizado e implementado inicialmente pela AMIT. Em 1997 se deu o *boom* da educação indígena no Ceará, antes mesmo de qualquer iniciativa, apoio e reconhecimento

⁹ São assim consideradas, no âmbito da Igreja Católica, as pastorais que trabalham com problemáticas sociopolíticas mais agudas, tais como a reforma agrária, as minorias étnicas e sociais, o mundo do trabalho etc. Algumas dessas pastorais são a CPT – Comissão Pastoral da Terra, o CIMI – Conselho Indigenista Missionário, a PO – Pastoral Operária entre outras.

¹⁰ Eu havia interrompido o Mestrado em Antropologia por causa da vida artística, em 1992, quando passei alguns meses em temporada de shows na Europa.

¹¹ Destaco o I Workshop sobre Política Indigenista no Nordeste e Leste, organizado e realizado pela FUNAI em março/97, em Carpina-PE, com o objetivo de avaliar e indicar novas referências de ação para o órgão indigenista governamental.

por parte dos órgãos governamentais competentes, como a Secretaria de Educação – SEDUC e a Delegacia do Ministério da Educação – DEMEC.

Neste mesmo ano, eu pretendia retomar meus estudos de pós-graduação – o que aconteceu somente em 1998 – porque o mestrado se tornara uma necessidade e uma imposição cada vez maior em minha vida profissional acadêmica.

O projeto de pesquisar a *escola indígena diferenciada Tremembé* veio a se delinear por ocasião da seleção. De um lado, como forma de atender à demanda de assessoria especializada para os formadores dos professores indígenas. Do outro lado, mais pessoalmente, como uma idéia inusitada – até certo ponto original – para minha proposta de dissertação. A escolha dos *Tremembé* se deveu, de um lado, pelas ligações anteriores e pelo conhecimento básico que tenho em relação a eles. Por outro, porque – embora os *Tapeba* sejam os pioneiros – o processo de implantação e de conquista de reconhecimento e apoio oficial da escola *Tremembé* constitui, a meu ver, uma experiência emblemática, como espero poder demonstrar ao longo destas páginas.

DA AUTONOMIA ORIGINÁRIA À ESCOLA DIFERENCIADA: UM PERCURSO HISTÓRICO

*Queremos uma escola que não
mude o nosso jeito de ser*
DIANA TREMEMBÉ

Possivelmente, os *Tremembé* são o povo indígena mais conhecido do Ceará. Os mapas, elaborados por viajantes, ainda no século XVI, já dão conta de sua existência, habitando na faixa litorânea estendida entre a foz do rio Açú, no Rio Grande do Norte, ao estuário do Rio Gurupi, no Maranhão¹². Atualmente, habitam uma área composta por 18 localidades/comunidades no município de Itarema, a 170 km de Fortaleza, com uma população estimada em torno de 3.500 pessoas.

A chegada dos europeus e seu intento de colonização destas terras repercutiu profundamente sobre a *autonomia originária*¹³ deste povo, iniciando-se pela redução progressiva do território que habitavam.

A contradição marcou profundamente a ação indigenista estatal, como pode ser flagrado na legislação específica, ao longo dos períodos históricos. O Diretório Pombalino de 1757, exemplar por excelência, impunha batizar os índios com nomes portugueses, abandonar as línguas nativas e ordenava uniões matrimoniais com brancos.

A *educação escolar* concebida por Pombal tinha um papel fundamental seja como instrumento de “civilização”, isto é, de inculcação de uma visão-do-mundo portuguesa, seja como controle político dos povos indígenas, pois objetivava a unificação nacional através da uniformização dos costumes, valores, língua etc.

Até bem recentemente, antes da Constituição de 1988, a política indigenista brasileira foi caracterizada, portanto, por ações *integracionistas* e *assimilacionistas* das sociedades indígenas na sociedade nacional. O discurso jurídico-legal que, em raros momentos ao longo da história do País, abriu espaço para o reconhecimento e a autonomia dos povos indígenas, não se efetivou. As “novidades” introduzidas no aparelho burocrático estatal neste século, como a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, também não trouxeram mudanças substanciais para o efetivo reconhecimento e autonomia dos povos indígenas.

Somente a partir dos anos 70, observa-se uma reversão dessa situação, com a organização do *Movimento Indígena*, no bojo dos *novos movimentos sociais* que emergiam no país.

Antes do mais, a novidade no indigenismo nacional é que, desta vez, são os próprios interessados, os índios, que buscam assumir o comando das ações que se encaminhavam rumo à definição de seus espaços na sociedade nacional. Eles produzem uma articulação jamais vista antes: 200 povos indígenas – mais de 120 mil índios – vão-se congrega e fazer-se representar na UNI - União Nacional dos Índios, entre outras organizações indígenas (OLIVEIRA, 1988).

Como desdobramento do movimento iniciado na década anterior, os anos 80 foram palco de inúmeros embates entre os grupos que tradicionalmente haviam feito prevalecer seus interesses econômicos e, do outro lado, os interesses dos povos indígenas, ago-

¹² Conforme as indicações de Curt Nimuendaju (Cfr. IBGE/Fundação Nacional Pró-Memória, 1987)

¹³ Chamo de *autonomia originária* ao conjunto das relações estabelecidas entre os Tremembé e o meio social e físico em que habitavam, às origens do contato com o europeu, antes da Colonização, e que lhes garantia, entre outros elementos relativos à produção da vida material e simbólica, a ocupação do território supracitado e a autodeterminação política e cultural. Minha compreensão do que seja autonomia, propriamente, é bastante próxima do entendimento de CASTORIADIS, para quem “a autonomia (...) conduz diretamente ao problema político e social” e “só é concebível (...) como um problema e uma relação social” (In: *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 129-130)

ra articulados, fazendo-se representar por seus próprios pares, apoiados por inúmeras ONGs e pelo conjunto dos movimentos populares, de ponta a ponta do país, como também por inúmeros segmentos da comunidade internacional. O auge dos embates, e seu momento simbólico mais importante, se deu justamente na Assembléia Constituinte de 1988, com significativas vitórias dos indígenas.

Nenhuma legislação anterior reconheceu a diversidade e a autonomia dos povos indígenas como esta Constituição, que tem-se tornado instrumento fundamental para outras significativas conquistas daqueles povos, mesmo em meio à permanência das ambigüidades e intransigências do Estado e dos governos. No Ceará, o movimento indígena ganhou contornos bem particulares.

O decreto provincial de 1863 que pretendeu – mas não conseguiu – extinguir os índios, acabou por difundir e sedimentar na população, até bem pouco tempo, a idéia de que “no Ceará não existem mais índios”. Além disso, diferentemente da situação de relativo isolamento, em que permaneceram muitos povos da Grande Amazônia, os indígenas no Nordeste, e no Ceará, sofreram todas as conseqüências e imposições destes cinco séculos de contato. Deste modo, as fronteiras, culturais e biológicas, entre sociedade nacional e sociedade indígena não oferecem contornos nítidos (OLIVEIRA FILHO, 1994), o que acabou por reforçar a ideologia da não existência dos povos indígenas destas terras.

Somente nos primeiros anos da década passada é que assistimos o “retorno” dos índios à cena social cearense, iniciado com os *Tapeba* (BARRETO FILHO, 1992), constituindo um novo processo de *etnogênese*¹⁴ dos nossos povos indígenas. Os *Tremembé* “reaparecem” a partir de 1986, reivindicando reconhecimento étnico, demarcando sua identidade, entre outros sinais diacríticos, principalmente através do *Torém* (OLIVEIRA JÚNIOR, 1998). No início dos anos 90, “reaparecem” os *Jenipapo-Kanindé* e os *Pituary*. Depois deles, os *Kanindé* (de Aratuba), *Potiguara*, *Tabajara*, *Kariri*, *Tupinambá* e *Kalabaça* (na região de Crateús), constituindo uma população estimada em 12.000 indivíduos divididos entre estas 10 etnias¹⁵.

Em 1993, com o apoio de entidades indigenistas cearenses, os povos indígenas lançam a Campanha

pela Demarcação das Terras Indígenas no Ceará, obtendo repercussão e valiosas conquistas, como as dos *Tapeba* e *Tremembé* que tiveram suas terras reconhecidas e delimitadas. A reserva *Tapeba*, primeira do Ceará, está em processo de demarcação desde 1997. Os *Tremembé* aguardam a decisão final sobre a demarcação de suas terras. Os *Pituary* e os *Jenipapo-Kanindé* tiveram suas terras reconhecidas e delimitadas recentemente. Os demais povos aguardam da FUNAI a constituição dos Grupos de Trabalho para estudo e delimitação de suas terras, bem como a promessa de demarcação para este ano de 1999.

Os anos 80 foram palco também de uma especialização dentro do movimento indígena: o movimento escolar indígena, encampando a luta por *escolas indígenas, específicas, diferenciadas e interculturais* (SILVA, 1994). O primeiro passo foi dado pelos *Tikuna* quando, desde 1983, começaram a realizar encontros de professores indígenas. Em 1986, criaram a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngües – OGTPB. Em 1989, surgiu a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR.

Entre as maiores conquistas do movimento escolar indígena, a LDB em vigor desde 1996 obriga o Estado a reconhecer e apoiar – em todas as suas exigências e necessidades – as escolas indígenas, que passam a constituir um sistema educacional específico, inclusive com carreira diferenciada, o magistério indígena.

Para os índios, a *escola diferenciada* tem-se tornado fundamental por “justamente ter resgatado a concepção de educação: de ligar a prática educacional à prática de luta, daquilo que os povos indígenas propõem lutar e querem projetar para seu futuro”¹⁶. Deste modo, a escola está profundamente inserida dentro do cotidiano do movimento indígena atual, “sendo inclusive uma de suas principais preocupações, presentes em assembleias e encontros, ligada sempre à luta mais ampla, como *direito e garantia das terras*. Tal preocupação demonstra claramente que as lideranças vêem a escola como algo que pode contribuir na construção do seu projeto de autonomia”¹⁷. (Grifado no original).

O movimento indígena escolar local tem causado grande impacto junto à sociedade não-indígena e à mídia, conforme pode-se atestar, por exemplo, pelo

¹⁴ Este conceito se refere ao movimento de reorganização social e rearticulação de identidade étnica de um grupo, constituindo-se central em trabalhos como o de Hênio Trindade Barreto Filho (1992), sobre povos indígenas no Nordeste atual

¹⁵ A estimativa é dos próprios indígenas. Somente os povos Tremembé, Tapeba, Pituary e Jenipapo-Kanindé dispõem de censos realizados pela FUNAI, pela FNS ou por pesquisadores

¹⁶ Federação dos Povos Indígenas do Rio Negro – FOIRN. Informativo *Educação*, p. 14, 1996.

¹⁷ Idem, p.16

volume de reportagens publicadas sobre o assunto, a partir de 1997. Em termos de lutas históricas por educação no Ceará, constitui um capítulo inédito. Seus momentos mais significativos tiveram início nesse ano, com a Semana dos Povos Indígenas, cujo tema, sintomaticamente, foi *Educação Indígena e a importância das diferenças culturais*.

Na percepção dos agentes que atuam no movimento, “a escola é uma reivindicação antiga (...) e é vista como uma importância tão grande quanto a questão da demarcação das terras”¹⁸.

Os *Tapeba*, pioneiros, em 1994 implantaram sua primeira escola indígena na Comunidade da Ponte, sem qualquer apoio por parte da SEDUC ou da Secretaria de Educação do Município de Caucaia. Eles têm 5 escolas¹⁹, espalhadas por suas comunidades - em número de dezessete - para uma população de aproximadamente 3.500 indivíduos²⁰. Os *Tremembé*, que tiveram o mérito de conquistar o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada, desde fevereiro de 1997 têm realizado um curso de formação com 26 professores indígenas, e já têm o Curso Supletivo oficializado desde maio daquele ano, sob a supervisão da Secretaria de Educação do Estado - SEDUC, através do Conselho Regional de Educação - CREDE do município de Acaraú e coordenado pela Associação Missão Tremembé - AMIT. Esperam, dessa forma, atender à demanda de suas 18 escolas (8 para crianças, 10 para adultos) espalhadas por suas 18 comunidades²¹. Em julho de 1998, a SEDUC coordenou um seminário de formação de professores tremembés. Em abril, haviam sido também implantadas duas escolas indígenas em Crateús, sob a coordenação do CREDE local, para atender às demandas do movimento indígena local, que articula os povos *Kalabaça*, *Tabajara*, *Potiguara*, *Tupinambá* e *Kariri*. Os *Pituary* (localizados em Maracanaú) e os *Jenipapo-Kanindé* (em Aquiraz) estão também implantando suas escolas.

No entanto, seja local ou em nacional, apesar de todas as conquistas, o movimento indígena ainda se depara com as ambigüidades, os descasos e entaves de um Estado acostumado à política indigenista praticada desde a sua gênese. Vejamos:

Por ocasião da Promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, foi delimitado o prazo de cinco anos para a demarcação das terras indígenas. Este prazo se esgotou em 1993. O governo não cumpriu o prazo. A maior parte das terras indígenas continua não demarcada ou, ainda pior, ocupada e sofrendo invasões.

Os anos 90 têm revelado novamente as contradições de um Estado que não se adaptou à nova legislação, que cambaleou entre as ações de um Fernando Collor que iniciou alguns processos de demarcação de terras indígenas e, atualmente, de outro Fernando, FHC que, no seu primeiro mandato presidencial, editou através do seu ex-ministro da Justiça Nelson Jobim, o tão questionável e combatido Decreto 1775/96, o qual tem servido de novo fôlego para as ações secularmente conhecidas dos “posseiros” e invasores das terras indígenas, além de favorecer a morosidade dos processos de demarcação em curso. Por conta disso, os *Tremembé*, desde 1994, têm enfrentado uma verdadeira odisséia jurídica no processo de demarcação de suas terras.

O novo Estatuto do Índio ainda não foi aprovado, permanecendo engavetado nos gabinetes de Brasília. O estatuto vigente desde 1973 reproduz e embasa as arcaicas e já superadas concepções de *tutela e integração* no trato com os povos indígenas.

Quanto à educação escolar, permanecem os desafios e impasses apontados pelos *Tremembé* e os outros povos indígenas, por ocasião do II Seminário de Educação Indígena no Ceará, realizado em novembro de 1998. Em resumo, os índios apontam que faltam as condições materiais básicas para a realização das atividades pedagógicas de suas escolas: remuneração dos professores indígenas; material didático; merenda escolar; infra-estrutura; política de formação sistemática dos professores em vistas à implantação do magistério indígena, com titulação reconhecida, e não simplesmente “cursos esporádicos de capacitação” como vêm ocorrendo, entre outras. Estes mesmos desafios aparecem no cotidiano do movimento indígena escolar nacional, como atesta Sílvia Maria de Oliveira (1998)²².

Para os *Tremembé*, existe uma vinculação entre a efetivação de suas escolas diferenciadas e o fortalecimento de sua autonomia frente ao Estado, conforme

¹⁸ Entrevista de Maria Amélia, secretária geral da Associação Missão Tremembé - AMIT ao *Diário do Nordeste* em 17/04/97: *Analfabetismo entre Tremembés*

¹⁹ Comunicação pessoal de Max Maranhão, colega de turma do mestrado, pesquisador dos Tapeba

²⁰ Conforme recente cadastro realizado pelo Posto de Saúde da FNS na área Tapeba.

²¹ Cfr. Associação Missão Tremembé - AMIT. *Relatório do Programa de formação de professores Tremembé de Almofala* - I Semestre. Fortaleza, 1997.

²² OLIVEIRA, Sílvia Maria de. Movimento indígena e educação intercultural. In: *Revista Pátio*, Ano 2, nº. 6, ago./out.-98, p. 17-20.

pode-se constatar pela fala de João Venança, cacique Tremembé, proferida na ocasião supra mencionada: *nós estamos trabalhando pela nossa autonomia*. Noutra ocasião, em minha estada em sua comunidade²³, João também me disse: *antes nós não sabíamos por onde começar; agora, sabemos que a escola diferenciada é o ponto de partida*²⁴.

O papel da escola no fortalecimento da autonomia parece estar compreendido em dois níveis: o primeiro, nas lutas frente às instituições do Estado, em busca das condições de concretização das escolas, enunciadas acima. O segundo, naquilo que os pedagogos chamam de “componentes curriculares” da escola, ou seja, a realização prática de um projeto pedagógico voltado para aquele fim.

Refletindo sobre como a escola, em suas diversas práticas didático-pedagógicas, está fortalecendo a autonomia dos Tremembé, Raimundinha, professora da escola Maria Venância, da Comunidade da Praia, considera que:

*antes, a gente, eu mesma, estudava na escola coisas que nunca tinha nada a ver com a nossa vida. Hoje, nas nossas escolas, nós ensinamos a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais, mas ensinamos sempre a partir da nossa realidade, das nossas necessidades, da nossa cultura. Ensinamos a nossa história e as lutas que estamos enfrentando para garantir a nossa terra*²⁵.

Para Márcio Ferreira da Silva (1994)²⁶, a escola torna-se emblemática para a análise e compreensão da problemática indígena, pois, atualmente, existe uma estreita relação entre a autonomia indígena e a própria autonomia da escola indígena, que não pode ser reduzida ao discurso da “diferença” ou “especificidade”, mas que deve ser entendida como sendo sua *efetivação*.

Neste sentido, a Escola Tremembé oportuniza o debate sobre temas recorrentes: a função da escola e suas possibilidades de ser espaço de construção da

autonomia e da autogestão. Em suas práticas político-pedagógicas, os Tremembé estão buscando atualizar e oferecer novas respostas às questões antigas, superando um modelo onde “a escola pedagogiza o educativo; ou melhor, em seu próprio movimento, instaura a sinonímia educação = escolarização (varrer = aprender a varrer para sabê-lo quando crescer)”, que acaba tornando-se uma “pedagogização da vida”, e que “historicamente, ao surgir como dispositivo generalizado, invalida os mais variados saberes e práticas relativos à educação, dentre eles os da família” (RODRIGUES, 1992: 213).

Finalmente, a experiência dos Tremembé, por suas conquistas no embate com o Estado, pelos desafios políticos e didático-pedagógicos encontrados na construção de escolas voltadas para o fortalecimento de relações de maior autonomia, pelo avanço do processo de implantação de suas escolas, entre outras questões, configura-se como referencial para o entendimento e a intervenção no processo de produção das escolas indígenas diferenciadas, desde o Ceará mas também em âmbito regional e mesmo nacional. Para os indígenas, primeiramente, e todos os outros atores sociais que compartilham do seu *campo instituinte*²⁷, entre os quais, os trabalhadores sociais da educação²⁸, como eu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO MISSÃO TREMEMBÉ - AMIT. 1997. Relatório do Programa de formação de professores Tremembé de Almofala – I Semestre/97. Digitado.
- ASSOCIAÇÃO MISSÃO TREMEMBÉ - AMIT. 1997. Segundo Relatório do Programa de formação de professores Tremembé de Almofala – II Semestre/97. Digitado.
- BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Tapebas, Tapebanos e Pernas-de-Pau: Etnogênese como Processo Social e Luta Simbólica. Dissertação de

²³ Esta estada aconteceu entre os dias 27 e 29 de dezembro de 1998

²⁴ Comunicação pessoal

²⁵ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 1998

²⁶ Cfr. SILVA, Márcio F. da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. In: *Em Aberto*, ano 14, nº 63, MEC: Brasília, jul/set. 1994, p.38-52.

²⁷ O que chamo de ‘campo instituinte’ é o conjunto das práticas, dos atores e dos cenários sociais mobilizados em torno da materialização da escola Tremembé. Esta noção deve ser compreendida de forma dinâmica, dialética, na perspectiva da Análise Institucional, onde “instituinte”, “instituído”, e “contra-instituinte” são tão-somente elementos dos processos de “institucionalização”. A este respeito, ver LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio: Ed. UERJ, 1993, sobretudo o capítulo *Primeiro Encontro*. Parece ser semelhante a posição de CASTORIADIS refletindo sobre a instituição das sociedades: “a sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou, ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico” (1982, p. 416)

²⁸ A expressão é de Guattari (1986: 29) referindo-se aos pedagogos

- Mestrado/UFRJ/Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1992. Digitado.
- BRASIL.1988. *Constituição 1988*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. –2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.
- CUNHA, Manuela Carneiro. *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO – FOIRN. *Informativo FOIRN – Educação – 1996*. Manaus, AM.
- FONTELES, Babi e MARANHÃO, Max. *Indígenas no Ceará*. Site na Internet (URL: www.insoft.softex.br/~edumat). Fortaleza, 1998.
- _____. Sociedade nacional e política indigenista: elementos para uma compreensão dos fatos recentes do Movimento Indígena no Ceará. In: *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 2. Fortaleza: UECE/CH/DCS, 1996.
- _____. *A escola Tremembé como (re)construção da autonomia étnica, política e pedagógica: meu itinerário de vida e a aproximação do tema*. Fortaleza, 1998 (digitado).
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Conclusões da Oficina de Educação do I Workshop sobre Práticas Indigenistas no Leste e Nordeste. Carpina-PE, 16 a 21 de março de 1997 (digitado).
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica – cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- IBGE/FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. *Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju*. Rio de Janeiro, 1987.
- ÍNDIOS usam educação para tentar resistência. O POVO. Fortaleza, 5 maio 1997.
- LEONARDI, Victor Paes de Barros. *Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15 Editores, 1996.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no nordeste. In: *Atlas das Terras Indígenas /Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI, Museu Nacional/UFRJ, 1994.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. 263p.
- OLIVEIRA Jr., Gerson Augusto. *Torém: brincadeira dos índios velhos*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desportos, 1998.
- OLIVEIRA, José Cordeiro. *Os índios no Siará, masacre e resistência*. Fortaleza, 1989.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: Unicamp, 1988.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Educação indígena colonial: ironias de um projeto. In: *Revista Educação e Debate*, ano 20, nº 35, 1998.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde e BARROS, Regina Duarte Benevides de. Retrato de uma intervenção. In: *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS –SEE. s/d. Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais: a dimensão político-pedagógica do projeto. Belo Horizonte, s/d.
- SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena em sala de aula: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. In: *Em Aberto*, ano 14, nº 63, MEC: Brasília, jul/set. 1994, p.38-52.
- SOBRINHO, Thomás Pompeu. *Pré-história cearense*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1955.

PUBLICAÇÕES

ESTADO tem projeto para educação do povo indígena. *Diário do Nordeste*. Fortaleza, 17 abril 1997.