



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

ANÚSIA PIRES PEREIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ:
CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE**

FORTALEZA

2018

ANÚSIA PIRES PEREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ:
CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Coorientadora: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

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

P489e Pereira, Anúsia Pires.

Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante / Anúsia Pires Pereira. – 2018.

83 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

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

Coorientação: Prof. Dr. Kelma Socorro Lopes de Matos.

1. Educação. 2. Educação escolar indígena. 3. Colonialidade. I. Título.

CDD 370

ANÚSIA PIRES PEREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ:
CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE

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

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

AGRADECIMENTOS

À força universal, que sempre move tudo rumo ao bem.

À minha mãe e ao meu pai, Sandra e Francisco, que sempre doaram o melhor de si para mim e proporcionaram as melhores condições possíveis para a minha formação integral.

Às minhas ancestrais: à minha “(a)vó Chica Pires” e à minha “(bisa)vó Brígida”, que foram exemplos de mulheres fortes e aguerridas.

Ao João, meu orientador, e à Kelma, minha coorientadora, pessoas iluminadas. Gratidão por todos os ensinamentos que vão muito além de acadêmicos, são de humanidade, em seu mais amplo e bonito sentido.

Ao professor Gerson Júnior pelas contribuições que enriqueceram meu trabalho.

À Renata, minha parceira de estudos, aflições e vitórias, desde os tempos da graduação. Gratidão por caminhar comigo nessa estrada do conhecimento.

À Júlia, minha querida amiga, companheira de mestrado, de luta política, de caminho espiritual, de carnaval e de muitas risadas. Gratidão, irmã!

Aos encantados e ao povo Tremembé, sempre tão simpáticos, afetuosos, acessíveis e aguerridos.

Ao GEAD, em especial ao Fran, Fatinha, Clédia, Mazinho, Maclécio e Jahannes, meus parceiros de jornada acadêmica e pessoal. Gratidão pela riqueza de conhecimentos e de afetos que partilhamos há tantos anos.

Aos companheiros que participaram do movimento de ocupação das universidades públicas.

Ao Coletivo Raízes do Griô, por partilhar comigo a alegria de viver a Cultura Popular e de buscar, por meio dela, a transformação social.

Ao Maracatu Solar, por ser um lugar de oxigenação do corpo e da alma, através da energia maravilhosa do Maracatu, do ressoar dos tambores e das amizades.

Ao Miel e à Dona Fátima, que me apoiaram afetuosamente na reta final de escrita deste trabalho.

À Escolla de Sophia, à sua egrégora de Luz e aos servidores da casa.

À FUNCAP, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos lutadores das causas sociais. Avancemos!

RESUMO

Como conquista do movimento indígena, foi garantido na Constituição Federal de 1988 o direito ao ensino diferenciado com a proposta de resgatar, preservar e valorizar as especificidades culturais de cada etnia. Nesse panorama, encontra-se a educação diferenciada indígena Tremembé. Considerando essa contextualização, buscamos compreender qual a contribuição desse ensino diferenciado no processo de Descolonialidade Ambiental do modo de vida da etnia. Reconhecemos os contributos da Perspectiva Eco-Relacional que nos permite o olhar das diversas dimensões dos coletivos e do seu meio. Como ponto de partida, consideramos as nossas aproximações durante a pesquisa de iniciação científica por meio dos trabalhos de campo que realizamos com esse povo e as elaborações teóricas que realizamos com o grupo de pesquisa – GEAD. Posteriormente, revisitamos os materiais coletados pelo grupo, tais como registros de entrevistas e aulas em vídeo, áudio e fotografia. Além disso, tivemos também, como fonte de análise, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pelos professores formados pelo Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS). O estudo apontou que o MITS, construído coletivamente no âmago das articulações políticas do povo Tremembé, apresentou significativo potencial descolonializante, uma vez que a realização do referente Magistério esteve compromissada com a promoção da autonomia desse povo, a partir do desvelamento das relações assimétricas de poder, historicamente impostas, e da valorização das especificidades culturais da etnia.

Palavras-chave: educação; educação escolar indígena; colonialidade.

RESUMEN

Como conquista del movimiento indígena, se garantizó en la Constitución Federal de 1988 el derecho a la enseñanza diferenciada con la propuesta de rescatar, preservar y valorar las especificidades culturales de cada etnia. En ese panorama, se encuentra la educación diferenciada indígena Tremembé. Considerando esta contextualización, buscamos comprender cuál es la contribución de esa enseñanza diferenciada en el proceso de Descolonialidad Ambiental del modo de vida de la etnia. Reconocemos las contribuciones de la Perspectiva Eco-Relacional que nos permite la mirada de las diversas dimensiones de los colectivos y de su medio. Como punto de partida, consideramos nuestras aproximaciones durante la investigación de iniciación científica por medio de los trabajos de campo que realizamos junto a ese pueblo y las elaboraciones teóricas que realizamos junto al grupo de investigación - GEAD. Posteriormente revisamos los materiales recogidos por el grupo, tales como registros de entrevistas y clases en video, audios y fotografías. Además, tuvimos también como fuente de análisis los Trabajos de Conclusión de Curso (TCC) elaborados por los profesores formados por el Magisterio Indígena Tremembé Superior (MITS). El estudio apuntó que el MITS, construido colectivamente en el centro de las articulaciones políticas del pueblo Tremembé, presentó un significativo potencial descolonizante. Una vez que su realización estuvo comprometida con la promoción de la autonomía de ese pueblo, a partir del desvelamiento de las relaciones asimétricas de poder, históricamente impuestas, y de la valorización de las especificidades culturales de la etnia.

Palabras Clave: educación; educación escolar indígena; colonialidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DEMEC	Delegacia do Ministério da Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDI	Educação Diferenciada Indígena
EEDITE	Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé
EI	Escola Indígena
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEAD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.
MEC	Ministério da Educação
MI	Movimento Indígena
MIT	Magistério Indígena Tremembé
MITS	Magistério Indígena Tremembé Superior
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional de Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas
PER	Perspectiva Eco-Relacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SNI	Serviço Nacional de Informação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNI	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA PERSPECTIVA ASSIMILACIONISTA À DIFERENCIADA	19
2.1	Escola para indígenas	19
2.1.1	<i>Educação indígena e educação escolar indígena</i>	20
2.2	Movimento indígena no Brasil	22
2.3	Políticas indigenistas	24
2.4	Avanços na legislação	27
2.5	A conquista da educação escolar diferenciada indígena	28
2.5.1	<i>Acordos internacionais</i>	33
3	DESCOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA	39
3.1	Identidade em política	43
3.2	Interculturalidade crítica	48
3.3	Descolonialidade	50
4	QUEREMOS UMA ESCOLA QUE NÃO MUDE O NOSSO JEITO DE SER	53
4.1	MITS – A escola nasceu da luta e deve se voltar para a luta	59
4.2	TCCs do MITS	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é resultado do estudo que realizamos com o povo Tremembé, de Almofala, localizado no município de Itarema - CE. A partir da pesquisa, investigamos como se dá o processo de Descolonialidade Ambiental no contexto do ensino diferenciado indígena Tremembé. Para isso, as nossas análises foram pautadas nas observações e vivências que tivemos no âmbito do ensino diferenciado Tremembé, bem como no estudo dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pelos docentes, formados por meio do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS).

Consideramos os TCCs ricas fontes para o nosso estudo, uma vez que são frutos da primeira turma de ensino superior formada pelo MITS, curso que surgiu a partir da mobilização do povo Tremembé e que, desde o seu planejamento até a sua execução, foi realizado com o envolvimento e a participação da comunidade.

Esses textos são abundantes de saberes e informações a respeito da cultura e do modo de vida desse povo, já que as temáticas são pautadas no contexto de vida da etnia e foram elaborados a partir dos saberes da comunidade e das lideranças locais. Além disso, a própria elaboração desses trabalhos foi realizada de maneira dissonante dos padrões hegemônicos. A maioria deles foi formulada coletivamente, assim como se dão as decisões e as ações referentes à etnia.

Abro um parêntese para utilizar a primeira pessoa do singular no trecho abaixo, por retratar algo de cunho pessoal e singular. No restante do texto, utilizarei a primeira pessoa do plural para reforçar a compreensão de que esta dissertação é o resultado de um trabalho coletivo, construído por mim e por muitas outras pessoas.

A minha identificação com a temática indígena se deu, primeiramente, no seio da família. Minha mãe, professora de ciências, sempre demonstrou admiração pelos conhecimentos tradicionais indígenas. Ela costumava usar exemplos referentes aos modos de vida desses povos para ensinar a mim e aos meus irmãos acerca da importância de se ter respeito pelo ambiente e pelas diversidades socioculturais. A partir do imaginário despertado por essas histórias contadas por ela, passei a cultivar admiração e curiosidade por esses povos.

É interessante reconhecer, a partir da reflexão a respeito dessas questões e do exercício desta escrita, o que me levou a escolher a minha temática de estudo e o quão a minha subjetividade é partícipe do meu diálogo com o mundo e do meu posicionamento enquanto estudante, cidadã e agente político.

A aproximação resultante das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), teve papel significativo para o meu despertar com relação à necessidade da realização de pesquisas com o objetivo de contribuir para a transformação social. A partir disso, vi a possibilidade de elaborar um estudo que dialogue com questões do meu interesse e que podem colaborar para o avanço das discussões a respeito da melhoria das condições sociais dos povos indígenas, tais como: educação, descolonialidade e movimento social.

Foi como graduanda em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que entrei em contato com estudos acadêmicos que tratavam de questões relativas aos povos indígenas. Além disso, a minha formação acadêmica se deu também por meio de pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com orientação do professor Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, de quem o povo Tremembé era parceiro e “objeto” de nossos estudos.

Naquela oportunidade, pesquisamos questões referentes a essa etnia, como a descolonialidade na formação do educador ambiental/popular. O presente estudo se deu a partir do alargamento das nossas reflexões gestadas durante a atuação no PIBIC. Além dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs, os materiais coletados, durante o período de investigação, por nós e pelos(as) demais integrantes do GEAD, foram fontes para as atuais análises.

Por meio da atuação no Programa, conheci a respeito do ensino diferenciado indígena. Em uma das visitas a campo, participei de um seminário de discussão relativo ao currículo das escolas diferenciadas da etnia Tremembé. Nessa ocasião, iniciou-se, entre os professores indígenas, os quais eram lideranças políticas da etnia, uma discussão sobre a representatividade e os posicionamentos tomados pela Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE). Nesse cenário, outros debates de cunho político emergiram e refleti sobre o quão o projeto

das escolas específicas daquela etnia estava relacionado com o movimento indígena e a luta por direitos sociais, pela terra.

O momento inicial da pesquisa se deu a partir da análise bibliográfica sobre os conceitos de interculturalidade, subalternidade e descolonialidade; em etapa seguinte, praticamos observação participante no contexto do ensino diferenciado Tremembé e do movimento indígena. Essa escolha foi motivada por pretender articular a relação entre educação diferenciada e interculturalidade, no contexto da descolonialidade e da superação da subalternidade.

Em seguida, realizamos entrevistas com as lideranças, reconhecidas pela comunidade como portadoras dos saberes tradicionais da etnia, e com os professores formados pelo MITS. Por último, nos concentramos nas análises dos referidos TCCs. Nesse percurso, produzimos uma quantidade significativa de material que inclui gravações, diários de campo e fotos, os quais, revisitados, após a intencionalidade inicial de pesquisa, permitiram a elaboração do presente estudo.

Nossa atitude de revisitar o material inicialmente elaborado foi estimulada pelas novas percepções que desenvolvemos em torno do conceito de colonialidade/descolonialidade (PORTO-GONÇALVES, 2005). Atualmente, compreendemo-lo de modo ainda mais amplo, ao incluir a sistematização proposta por Catherine Walsh (2009), na qual indica que a colonialidade pode ser didaticamente dividida, para efeito de estudo, em quatro eixos: do poder, do saber, do ser e da mãe natureza.

Entretanto, levamos em consideração a dimensão relacional existente entre as categorias apontadas pela autora. Essa percepção ampliada pode ser lida por meio das lentes da Descolonialidade Ambiental (FIGUEIREDO, 2010).

Para que possamos refletir a respeito da educação escolar indígena, devemos levar em consideração que, em nosso país, essa proposta educacional esteve, historicamente, relacionada com os processos de dominação e de subalternização (AZIBEIRO, 2007) desses povos. O objetivo era a adequação deles à nova configuração da sociedade nacional, dando-lhes um papel social nesse novo contexto (MEC, 2007).

Suas funções eram de subserviência, não apenas no campo do trabalho e da classe social, mas também atreladas às suas manifestações culturais. O modo de vida, as crenças religiosas, o modo de ver e interpretar o mundo foram subalternizados (AZIBEIRO, 2007). Nessa conjuntura, a escola era utilizada como

ferramenta para que os 'índios' fossem integrados à sociedade nacional, por meio da negação das suas diferenças e identidades e da adequação aos valores e à cultura dominante.

Contudo, nos anos de 1980, houve a intensificação das articulações políticas desses povos em torno da conquista de direitos sociais fundamentados no respeito às suas diversidades socioculturais. Nesse cenário, a questão da educação escolar entrou em pauta como importante meio de se promover essa conquista.

A educação escolar diferenciada indígena, pautada nos princípios de diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo, foi considerada a ideal para romper com o modelo educacional voltado para a assimilação indígena à sociedade circundante.

O intento era o de manter e valorizar as especificidades étnicas e viabilizar a autonomia dos povos autóctones para tratar com a sociedade circundante, manter os valores e os modos de vida próprios desses povos.

A nossa pesquisa jamais teve ou tem a pretensão de indicar como o povo Tremembé deve exercer a educação nos espaços escolares. Contrário a isso, buscamos compreender como se dá o processo educativo diferenciado da etnia e identificar quais as suas contribuições para a construção de uma educação descolonizante (WALSH, 2009) e libertadora (FREIRE, 1987), a fim de se promover a transformação social a partir da desconstrução de padrões hegemônicos de dominação e de subalternização.

A nossa pesquisa é orientada pela Perspectiva Eco-Relacional – PER (FIGUEIREDO, 2007), que nos possibilita a compreensão das diversas dimensões do campo de estudo, tais como, ambientais, culturais, afetivas, espirituais e sociais.

Nesse sentido, ela trabalha com focos de análise, restabelecendo a complexidade e as múltiplas relações/dimensões que envolvem os fenômenos sociais. Isso se dá por meio da postura amorosa na relação com o campo e da disposição em “[...] assumir o compromisso e a responsabilidade de reconhecer amorosamente a necessidade de reintegração entre tudo e tod@s; desvelar os processos de opressão-colonização e atuar no sentido da libertação-descolonização [...]” (FIGUEIREDO, 2010, p. 15).

A PER nos indicou a postura que adotamos em campo de estudo ao apontar, em consonância com o pensamento de Freire, para a necessidade de se

(re)conhecer os saberes de que os grupos populares são detentores, saberes adquiridos a partir da vivência/experiência.

A partir desse olhar, buscamos conhecer, analisar e compreender o ensino diferenciado praticado pelos Tremembé de Almofala, mais especificamente o Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), o qual está configurado nos moldes da educação diferenciada, intercultural e específica, e se insere na busca por direitos dos povos indígenas do nordeste brasileiro, que é historicamente marcado pelo esforço por reconhecimento da sua legitimidade. Dessa forma, estão em contato interétnico desde o século XVI e, portanto, apresentam pouca distinção cultural em relação às populações litorâneas e sertanejas não indígenas (OLIVEIRA, 1998).

A partir do reconhecimento da importância da EEDITE e da participação de estudiosos para a organização do movimento indígena no Ceará (SOUSA, 2007), entendemos a relevância dessa pesquisa para a contribuição no fortalecimento das lutas Tremembé ao ampliarmos as discussões acerca da educação escolar diferenciada e específica da etnia em sua relação com o processo de descolonialidade ambiental.

Embora alguns desses termos não sejam utilizados pelo movimento indígena, a descolonização ambiental, a busca pela garantia de direitos e o fortalecimento do ensino diferenciado, que, por vezes, é tratado com descaso pelo poder público, são pautas dele com as quais buscamos contribuir.

Com o objetivo de orientar a investigação e de responder aos nossos anseios, tivemos em mente as seguintes questões: a educação diferenciada indígena Tremembé atua a partir de princípios descolonializantes? Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), elaborados como resultado do MITS, contribuem para a descolonialidade ambiental da etnia?

Como o nosso estudo foi realizado em consonância com a proposta da descolonialidade e com a Perspectiva Eco-Relacional (PER) (FIGUEIREDO, 2010), as nossas reflexões e as nossas práticas vão de encontro à lógica cartesiana, a qual, entre outros fundamentos, requer neutralidade científica. Nesse sentido, afirmamos o nosso compromisso com a ética e a seriedade do nosso estudo, entretanto, consideramos que a neutralidade não seja passível de ser alcançada.

Assim como o mestre Paulo Freire, nossa grande inspiração no campo da educação popular, a nossa opção foi pelos oprimidos deste mundo e o nosso estudo

científico foi desenvolvido no sentido de ampliar as discussões e dar maior visibilidade às lutas dos povos indígenas, especificamente do povo Tremembé.

Segundo Minayo (1993), o método é o fio condutor, ou seja, a articulação entre uma teoria e a realidade empírica para se obter o conhecimento científico. Como a nossa pesquisa se propôs a estudar a educação enquanto meio de transformação social, consideramos que o fio condutor ideal para o nosso estudo seja a metodologia qualitativa.

A nossa inserção em campo se deu no contexto do ensino diferenciado, nos momentos de planejamento, avaliação, celebração e de lutas realizadas em parceria com o movimento indígena. Ele se mostrou para nós vivo e repleto de possibilidades, a partir das quais julgamos e elegemos os procedimentos que melhor se adequavam.

Os nossos corpos, sentidos e percepções foram os nossos melhores instrumentos. As interações informais, os afetos e o compartilhamento de experiências nos proporcionaram as mais ricas informações. A nossa atuação em campo se deu por meio da observação participante, orientada pelos pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional (PER). Desse modo, as vivências e as relações estabelecidas permitem uma melhor compreensão do universo dos sujeitos da pesquisa.

Para Haguette (2010, p. 67):

A observação participante não se concretiza apenas através da participação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos - interesses e afetos - que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos.

Nesse sentido, a PER nos apresenta uma:

[...] nova leitura de mundo [em que] tem-se como foco a 'relação' no contexto de uma teia de significados e a relação como fundamento da práxis. Há na PER uma ontologia de ser mais, uma epistemologia de saberes parceiros, uma metodologia transdisciplinar, contextualizante, ambientalizada e tematizada transversalmente. (FIGUEIREDO, 2008 *apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 17)

O olhar a partir das lentes da PER nos levou, por conseguinte, a buscar compreender a teia de relações e significados existentes entre o povo Tremembé, a educação escolar diferenciada, o movimento indígena e a descolonialidade. Para

tanto, devemos considerar que essa teoria propõe a apreensão do universo estudado em sua inteireza a partir da observação da

[...] integração e inter-relação entre múltiplas dimensões: a dimensão epistemológica, social, política, cultural, ecológica, holística, histórica psicossocial, afetiva, cognitiva, sensória, intuitiva, espiritual, fisiográfica, biológica, tecnológica, pedagógica, legal, econômica. (FIGUEIREDO, 2010, p. 16)

No processo investigativo, consideramos ainda o diálogo horizontal, o saber parceiro, o respeito à alteridade e a afetividade como importantes práticas apontadas pela PER. O diário de campo e os registros em áudio, vídeo e imagem são formas que utilizamos para que não percamos as ricas informações que captamos em campo.

A entrevista foi um recurso metodológico o qual também selecionamos para a coleta de informações. Ela possibilitou a obtenção de dois tipos de dados que contribuem para conferir densidade à investigação: os que se referem aos fatos objetivos e os que se referem aos fatos subjetivos. Deste modo, esse método pode nos fornecer uma gama rica de material a ser avaliado.

Consideramos a entrevista semiorientada a mais adequada para o nosso estudo. Ela é feita a partir de tópicos que versam sobre assuntos específicos previamente selecionados e é mais aberta do que a estruturada, o que permite maior flexibilidade das narrativas e abre a possibilidade para que elas sejam mais ricas de percepções e sentimentos.

Nestes termos, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1993, p. 245)

Além dos discursos, na entrevista também é importante que tenhamos atenção às informações não verbais que são emitidas, pois

[...] as afirmações de natureza subjetiva - identidade - estão sempre imersas em reações que devem ser levadas em conta: o estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes, seus valores que devem ser confrontados ou complementadas com comportamentos passados e expressões não verbais, igualmente. (HAGUETTE, 2010, p. 83)

Com esse recurso, buscamos identificar e, quando possível, estimular, com nossas problematizações, condições para a sistematização da relação entre os saberes de experiência desse povo e os saberes acadêmicos, entre os saberes

ancestrais que perpassam o âmbito escolar e o encontro/desencontro/confronto com a lógica moderna.

Dessa maneira, a contextualização e a ambientalização do ensino permitiram que fossem trabalhadas temáticas gerais fundamentais para compreender a vida na sociedade moderna a partir do contexto local, como quando trataram dos saberes da terra, do mar e do ar, das plantas medicinais, do artesanato Tremembé, da caça e da pesca.

O estudo acerca do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) foi realizado por meio do material coletado para uma ampla pesquisa, iniciada em janeiro de 2011 e executada até os dias atuais, na qual, inicialmente, avaliamos a educação ambiental e a formação docente no contexto do MITS.

A investigação é vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC), orientada pelo prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo e pertencente às discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana - GEAD. Ela é composta por vários estudos complementares, já concluídos e em andamento, de nível superior, de mestrado e de doutorado.

A presente pesquisa foi baseada na análise bibliográfica a respeito das categorias de interculturalidade, descolonialidade e identidade étnica; na observação participante junto à comunidade Tremembé; na realização de entrevistas com lideranças Tremembé, assim consideradas, que atuaram como docentes no MITS e nos estudos e debates sobre as questões indígenas ocorridas nas reuniões do GEAD.

Nos aldeamentos Tremembé, nós observamos o modo de vida da etnia, as características locais e das casas, o meio ambiente e a relação existente entre o povo e a natureza. Além disso, dialogamos com alguns personagens importantes para a configuração atual da comunidade Tremembé. O cacique João Venâncio e o pajé Luiz Caboclo fizeram relatos através dos quais apreendemos informações acerca da dinâmica sócio-político-cultural da etnia.

As suas narrativas versaram a respeito de: saberes ancestrais, experiências enquanto professores do MITS, importância e articulação em torno do ensino diferenciado Tremembé, sentido da relação do povo com a natureza, dimensão da espiritualidade nas suas vidas e importância do Torém para a etnia.

Buscamos também por relatos da Dona Maria do Expedito e do João Filho, filho do cacique João Venâncio. Dona Maria do Expedito, como é conhecida por conta do nome do seu falecido esposo que se chamava Expedito, é uma das três mulheres Tremembé que ainda produzem artesanato a partir de pequenas conchas do mar. Ela relatou que o trabalho que desenvolve é uma das marcas do artesanato Tremembé frente ao de outras etnias, por isso a relevância de que o conhecimento da sua elaboração seja preservado.

Já João Filho, funcionário da escola Maria Venância, chegava de uma pescaria quando sentou para conversar conosco na casa de Dona Maria. A sua fala versou a respeito da prática da pescaria entre os indígenas mais jovens, os quais não apresentavam mais tanto interesse pela atividade, uma vez que ela era considerada cansativa e não supria os atuais anseios econômicos de parte da juventude. Para ele, a atual profissão almejada era a de professor, pois ela proporcionava melhores condições financeiras.

Participamos ainda de importantes momentos referentes ao fortalecimento da articulação política desse povo. A festa de formatura, a colação de grau ocorrida na concha acústica da UFC e a festa de entrega dos diplomas dos formados pelo MITS são marcos para a história do movimento indígena Tremembé, pois representam a concretização de anos de luta desse povo em torno da educação diferenciada da etnia e repercutem na legitimação, autonomia e conquista de novos direitos.

As conversas e os discursos proferidos nessas ocasiões giraram em torno do enaltecimento das suas conquistas, resultado da organização política da etnia, bem como do estímulo para o seu fortalecimento. Isso tornou explícita a estreita relação entre a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEDITE) e o movimento político da etnia.

A marcha Tremembé, realizada anualmente no dia sete de setembro, é outro importante momento da articulação política da etnia que acontece no seio da EEDITE. Na data em que o país comemora o marco da sua “independência” colonial, a etnia se mobiliza para dar visibilidade às suas lutas e à valorização dos seus elementos culturais.

Com a participação dos integrantes das escolas da região, das lideranças indígenas, da comunidade e de pesquisadores e apoiadores do movimento indígena, a etnia sempre realiza uma grande marcha na região. No ano de 2016, a temática

dada à marcha foi a dos “Troncos Velhos”, termo referente aos indígenas mais idosos ou já desencarnados, os quais remetem ao passado histórico da etnia.

Com a clara referência à tradição e aos elementos culturais utilizados como sinais de diferenciação, a marcha remete à afirmação da identidade étnica como forma de legitimar a busca desse povo por direitos, tais como a demarcação das suas terras. Nesse contexto, observamos o quão imbricada se faz a articulação política e étnica desse povo.

Além da observação em campo e das entrevistas realizadas, nós utilizamos os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos licenciados no Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) como fonte de informação para a nossa investigação.

Realizamos um estudo desses trabalhos a fim de identificarmos as possíveis aproximações e contribuições para a Descolonialidade Ambiental (FIGUEIREDO, 2010) do modo de vida do povo Tremembé de Almofala.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA PERSPECTIVA ASSIMILACIONISTA À DIFERENCIADA

Nosso intuito, neste ponto da dissertação, é apresentar o progresso alcançado pelos movimentos indígenas no Brasil em torno da mudança de perspectiva da educação indígena assimilacionista e integradora para a educação escolar diferenciada indígena.

Para tanto, trazemos os seguintes tópicos: Escola para Indígenas, Movimento Indígena no Brasil, Políticas Indigenistas, Avanços na Legislação, A Conquista da Educação Diferenciada Indígena (EDI) no Ceará.

2.1 Escola para indígenas

Até a década de 1980, as questões indígenas foram tratadas pelo Estado como um problema a ser solucionado através da assimilação imposta aos povos nativos à sociedade nacional, com vistas a atender interesses políticos e econômicos.

A história da educação escolar voltada para os indígenas no nosso país refletiu esse contexto e esteve, predominantemente, voltada para a pacificação e a integração desses povos à sociedade nacional e para a produção de mão de obra. Assim, ela foi utilizada no período da colonização como aparato ideológico para a dominação europeia.

Embora tenha havido um largo processo de resistência indígena, com a ocorrência em todo o país de revoltas e guerras sangrentas entre indígenas e colonizadores, a educação exerceu a função de promover a subalternização (AZIBEIRO, 2007) dos povos indígenas através da subjugação dos seus valores nativos e a introjeção da cultura eurocêntrica. O que proporcionou, por conseguinte, a hegemonia europeia e a subserviência dos indígenas.

A resistência indígena não foi, entretanto e predominantemente, apenas no período da colonização. Apesar de todas as ações de violência sofridas por esses povos, tais como, a expropriação das suas terras tradicionalmente ocupadas, a tentativa de dizimação das suas culturas e a alteração dos seus modos de vida, eles seguiram lutando para a reconquista da autonomia e da liberdade de ser e de existir, de acordo com as suas cosmovisões.

Para tanto, lançaram mão de formas de luta da sociedade envolvente, tais como o modo de articulação política, por meio do qual reivindicaram a

implementação de um modelo de educação escolar indígena condizente com os seus anseios e modos de vida.

Antes que iniciemos a nossa viagem em torno do desenvolvimento do movimento indígena nacional e da busca pela educação escolar diferenciada indígena, elucidaremos os modos de se conceber a educação escolar voltada para esses povos.

2.1.1 Educação indígena e educação escolar indígena

É comum encontrarmos em publicações científicas nomenclaturas diversas que tratam a respeito dos processos educativos dos povos indígenas, tais como educação indígena, educação escolar indígena e educação escolar diferenciada indígena. É necessário, portanto, que atentemos para as distinções entre elas.

Quando tratamos aqui a respeito da educação indígena, estamos nos referindo aos amplos processos educativos dados nos diversos ambientes da vida cotidiana, familiar e comunitária desses povos. Ela está relacionada com a formação integral, em nível intelectual, físico e moral. Nesse contexto, o conhecimento é adquirido de forma contínua, prática, experiencial e voltado para a vida comunitária. (LIMA, 2014)

Quanto à educação escolar indígena, nos reportamos à educação indígena institucionalizada, a qual se dá em ambiente escolar. O termo denota que a educação indígena não se dá apenas na escola e que nem toda educação escolar é indígena. Esta, por sua vez, não trata apenas dos conhecimentos próprios das comunidades, mas também dos conhecimentos não indígenas produzidos pela sociedade global.

Nesse sentido, o ensino se dá de modo intercultural, o que atende ao direito à formação escolar e visa capacitar os indígenas para a interação com a sociedade circundante e conseqüente preparo para a defesa dos seus direitos. Modelo este conquistado pelos povos indígenas através das suas lutas.

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. (LIMA, 2014. p. 94)

A educação escolar diferenciada indígena é referente à educação formulada a partir dos parâmetros escolares reivindicados pelos povos indígenas. Tal perspectiva educativa foi conquistada por esses povos e garantida através da constituição de 1988 e em documentos posteriores, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

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. (LIMA, 2014. p. 96)

A partir daí, a elaboração da educação escolar indígena saiu da responsabilidade estritamente não indígena e passou a estar aberta à construção coletiva com o povo interessado. Um dos princípios norteadores passou então a ser a preservação e a valorização das culturas étnicas, bem como das suas organizações sociopolíticas.

O planejamento e a execução dessa escolarização ficaram, portanto, a cargo dos membros de cada etnia, a fim de manter as especificidades culturais de cada uma delas. Nesse sentido, o projeto político pedagógico, as dinâmicas da sala de aula e dos processos de aprendizagem, bem como a carga horária, os conteúdos e o uso dos recursos financeiros são alguns dos aspectos que foram adaptados.

É importante salientarmos que essa perspectiva educativa foi conquistada por meio das articulações políticas ocorridas em nível nacional, circunscritas em um contexto internacional de busca por autonomia dos povos indígenas.

A América Latina passava por transformações importantes no que se refere às suas questões políticas, sociais e de postura com relação ao imposto padrão mundial de poder (QUIJANO, 2006), quando grupos sociais que foram historicamente subalternizados (AZIBEIRO, 2006) e invisibilizados reclamavam, por ações coletivas, a legitimação das suas concepções de mundo. Esse novo contexto sociopolítico e cultural apresentado na região abriu um leque de possibilidades para uma nova configuração no que diz respeito às questões educacionais.

Isto posto, faremos, em seguida, um breve apanhado do desenvolvimento do movimento indígena no Brasil em sua interconexão com a abertura democrática do país e as conquistas obtidas em âmbito legal para a implementação da educação escolar diferenciada indígena, fundamentada nas seguintes características: diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo.

2.2 Movimento indígena no Brasil

O movimento indígena foi e tem sido primordial para a conquista das reivindicações desses povos, cujo desenvolvimento se deu em um período de efervescência dos movimentos sociais na América Latina. A região foi marcada, durante o fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, por amplas mobilizações dessas organizações populares em oposição aos regimes militares.

No Brasil, as mobilizações desses grupos tiveram importante papel para a conquista de diversos direitos sociais, os quais foram garantidos na Constituição Federal de 1988. A ascensão do movimento indígena no país não se deu, portanto, de forma isolada, ela aconteceu em sincronia com a intensificação das divergências quanto ao regime militar vigente, a crise econômica e a atuação de outros movimentos sociais.

Nesse contexto, o panorama mundial, quanto à luta pelos direitos humanos, foi de considerável importância para a conquista nacional do direito de os povos indígenas exercerem as suas identidades e suas práticas socioculturais. Nesse sentido, a socióloga Glória Gohn (2011, p. 346-347), aponta que o:

[...] tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais.

Nesse sentido, os estudos antropológicos e as reivindicações dos movimentos sociais das minorias se voltaram à identidade étnica, principalmente, a partir das articulações pró-constituente. A partir disso, esses grupos ficaram em evidência devido aos esforços em prol da conquista de direitos e de reconhecimento. (SILVA, 2003).

À medida que as mobilizações dos movimentos sociais combatiam o governo militar, o progresso da redemocratização do país propiciava um aumento dessas organizações, conquistando a participação nas discussões da Assembleia Constituinte de 1986.

Nesse cenário de forte repressão, as articulações do movimento indígena foram intensificadas com a criação de grupos responsáveis pelas mobilizações políticas, de assembleias para a interlocução das etnias e de representantes étnicos chamados “lideranças”¹. As organizações não governamentais foram as articuladoras desses encontros que tiveram como finalidade fomentar discussões acerca dos direitos indígenas, dos problemas, experiências e conscientização a respeito das suas realidades.

Com a nova ordenação política das etnias e com o apoio de organizações não governamentais, da Associação Brasileira de Antropologia, da Ordem dos Advogados do Brasil, do Conselho Indigenista Missionário, dos antropólogos e das universidades, o movimento indígena promoveu um reordenamento na política indigenista nacional. Esse avanço oportunizou o reconhecimento dos indígenas enquanto seres de direitos no que concerne, por exemplo, à autonomia, à autodeterminação e à manutenção das diversidades culturais e linguísticas dos povos autóctones.

Embora houvesse repressão e deslegitimação, por parte do Estado, quanto às ações realizadas junto aos povos indígenas, essas contribuições surgiram como consequência da luta contra a precária assistência dada a essas populações e da abertura que havia, dentre outros poucos assuntos, para se discutir publicamente a questão indígena.

A questão recebeu apoio também de setores da Igreja divergentes do modelo repressivo e autoritário do regime militar. Muitos deles passaram a se afinar com a teologia da libertação, que contribuiu para a mudança do olhar, do tratamento e do modelo de evangelização adotados pela Igreja.

A doutora em antropologia Kelly Emanuely de Oliveira (2010) chama a atenção para a necessidade de analisarmos o Movimento Indígena (MI) de modo

1

As “lideranças indígenas” surgiram então como papel de representar politicamente as etnias ou as aldeias frente à sociedade não-indígena. A função delas era a de anunciar as demandas, as reivindicações e as denúncias elaboradas por seus povos.

particular, já que o seu desenvolvimento e as questões pertinentes aos seus sujeitos são permeados de singularidades sócio-históricas e políticas.

Em tese de doutoramento intitulada “Estratégias sociais no Movimento Indígena: representações e redes na experiência da APOINME”, a autora elaborou um estudo a respeito do movimento indígena brasileiro, no qual tratou do seu desenvolvimento, das suas estratégias de atuação e das suas singularidades. Segundo ela, o entendimento da insurgência das mobilizações indígenas na América Latina é complexo devido às suas particularidades.

Em concordância com Pacheco de Oliveira, a autora aponta que, para se identificar os princípios norteadores do Movimento Indígena (MI), é de fundamental importância que se entenda o seu processo de desenvolvimento. Ele se deu, segundo a autora, de forma plural nas diversas regiões do Brasil, uma vez que as numerosas etnias presentes no território vivenciaram variados cursos históricos, experiências de colonização, violências e relações interétnicas, os quais interferem nas organizações sociopolíticas e culturais de cada povo.

Segundo o antropólogo, o desdobramento do MI nacional se deu, portanto, fundamentado na concepção de que os povos indígenas deveriam se mobilizar politicamente ao invés de recorrer à intervenção de um “patrono”. Com isso, o movimento passou a articular as representações e as alianças, a divulgação e a pressão para o atendimento, por parte do Estado, das suas demandas (OLIVEIRA, 2010).

2.3 Políticas indigenistas

O primeiro órgão indigenista foi instituído em 1910 pelo governo brasileiro, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Tinha como objetivo a fixação dos trabalhadores no campo e a nacionalização do interior, além de centralizar as políticas voltadas para os povos indígenas e gerir a integração deles à sociedade nacional.

Posteriormente, o órgão se tornou restrito a questão indígena e passou a ser chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), instituído a partir do Decreto-Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918. Sob a direção inicial do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, a atuação do órgão se dava pelo contato, pacificação e assimilação dos povos isolados à sociedade nacional.

Tais ações objetivavam homogeneizar a cultura nacional, expandir a área de exploração das terras, defender as fronteiras nacionais e criar mão de obra, transformando o índio em trabalhador rural capaz de produzir bens para o comércio e de consumir as tecnologias dos colonizadores. Para tanto, a base pedagógica adotada não utilizava a religião e era baseada na perspectiva positivista de que os povos indígenas se encontravam em um estágio inferior de evolução, portanto precisavam ser educados.

O órgão era responsável ainda por executar a tutela do Estado sobre os índios, através da lei n.5.484, de 27 de junho de 1928, formulada pelos integrantes do SPI e aprovada pelo Congresso Nacional com base no código Civil Brasileiro de 1917, o qual denominou os “silvícolas” como “relativamente incapazes”.

Em 1967, o SPI foi extinto pelo então presidente da república General Costa e Silva, devido às inúmeras denúncias de corrupção, desvios de verbas e de envolvimento dos funcionários em genocídios. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como parte da reestruturação burocrática para o desenvolvimento agrícola, principalmente na Amazônia, e financeiro do país.

A criação do órgão visava, então, a moralização da instituição no cenário internacional, ao mostrar a preocupação do país quanto às populações indígenas e abrir possibilidades para financiamentos externos. Nesse contexto, o Estatuto do Índio foi promulgado em 1973 sob a lei nº 6001/73.

Embora tenha sido elaborado ainda sob o prisma da integração à sociedade circundante, o documento representou, à época, um avanço para os direitos indígenas, além de mostrar um indicativo de diálogo com o governo. Para Deparis (2007), esse foi um importante incentivo para a organização indígena em torno dos seus direitos.

Em 1979, foi dado um importante passo para o desenvolvimento do MI. A criação da União das Nações Indígenas (UNI) foi o meio através do qual esses povos puderam inicialmente fazer as suas reivindicações sem intermediários. Com isso, as dificuldades enfrentadas quanto à regularização fundiária e às condições para a reprodução física e cultural foram divulgadas em nível nacional e internacional (OLIVEIRA, 2010).

A organização se posicionava como um movimento de unidade entre os povos indígenas do Brasil, tratando questões pertinentes a todos eles, e tinha como elemento a oposição aos não indígenas. Entretanto, essa unicidade não existia na

prática, havia dificuldade de representação nacional desses povos, visto que no país encontrava-se grande diversidade de etnias com distintas histórias, configurações sociais e, por conseguinte, interesses.

Nesse contexto, o coletivo não alcançou legitimidade, pois, como ele não conseguia alcançar as comunidades, promover diálogos e ações ampliadas, parte dos povos não se considerava representada. Além disso, ele não era reconhecido legalmente e tinha a FUNAI como opositora. Esta trabalhava junto ao Serviço Nacional de Informação (SNI) para combater as ações da organização frente ao Conselho de Segurança Nacional (CSN).

Em 1972, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), sob a influência da Teologia da Libertação.

Este modo de fazer teologia, que se disseminou pela América Latina nas décadas de 1960 e 1970, era voltado para discussão sobre a libertação dos marginalizados das diversas formas de opressão impostas pelo capitalismo. A “opção pelos pobres”, pregada pela Teologia da Libertação, via o oprimido como o principal agente da sua própria libertação, tendo a participação destes nos movimentos em defesa de seus direitos como um foco fundamental para a conscientização dos grupos. (OLIVEIRA, 2010, p. 70)

Idealizado por setores progressistas da Igreja Católica, o CIMI teve como objetivo reformular o trabalho missionário da instituição a fim de alterar as retrógradas perspectivas de catequese e de “civilização” para a dedicação às questões sociais. Nesse sentido, o Conselho passou a atuar em defesa dos direitos indígenas e da valorização das culturas desses povos.

A elaboração de materiais didáticos, participação em palestras, campanhas e denúncias de violências deram visibilidade e tornaram o CIMI referência para obtenção de informações sobre os indígenas no país.

O Conselho teve importante papel de mobilização política dos povos indígenas entre as décadas de 1970 e 1980, por meio de trabalhos relacionados à conscientização política, à assessoria e à facilitação do diálogo entre os indígenas e a malha burocrática estatal. Atualmente, devido ao fortalecimento das organizações indígenas próprias, a sua atuação está mais voltada para a assessoria.

Foi nesse cenário de intensas mobilizações dos movimentos sociais e da progressiva abertura democrática do país que o movimento indígena garantiu a participação nos debates e nas negociações acerca da Assembleia Constituinte, que teve seu início em 1986.

Os artigos constitucionais relativos aos direitos indígenas foram discutidos pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Participaram das audiências públicas instituições e profissionais ligados à questão indígena, tais como, ABA, universidades, Comissão Pró-Índio e CIMI, os quais levaram argumentos, embasados cientificamente, para garantir a legitimação dos direitos indígenas.

Após as amplas discussões entre setores apoiadores e contrários à causa indígena, o texto final da Constituição de 1988 trouxe ganhos significativos para os grupos étnicos. O documento marca uma nova relação do Estado com os povos indígenas, a partir da reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos. Isso oportunizou a alteração da proposta assimilacionista e homogeneizadora, que caracterizava a ideia de nação, para o reconhecimento do outro e da diversidade cultural (SOUSA, 2007).

2.4 Avanços na legislação

A relação de tutela que o Estado até então estabelecia para com os indígenas era justificada a partir da concepção evolutiva, na qual esses povos eram considerados inferiores e, portanto, não poderiam se autogovernar. Esse tipo de relação atendia aos interesses dos governantes, da Igreja e dos colonos. Entretanto, as novas leis implementadas determinaram ao Estado a responsabilidade por assegurar o exercício da autonomia desses povos.

A adoção de tal postura foi conquistada pelos indígenas e garantida através dos artigos 231 e 232 da Constituição, os quais são partes do título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VII, “Dos Índios”. O artigo 231 expressa a mudança da perspectiva assimilacionista, de acordo com a qual esses povos deveriam ser integrados à sociedade nacional, para o respeito às suas tradições, através do direito à reprodução física e cultural. Esta que depende de condições favoráveis para a manutenção das suas especificidades culturais e do direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas. O enunciado do artigo traz que

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2018, p.174)

Já o artigo 232 exprime a emancipação indígena através da licença para que esses povos se organizem e atuem como pessoas jurídicas na defesa de seus interesses em nível nacional e internacional. O texto dispõe que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 2018, p.175).

2.5 A conquista da educação escolar diferenciada indígena

Nesse contexto de reivindicações, a luta do movimento indígena iniciada com o objetivo da reapropriação das terras tradicionalmente ocupadas, foi tomando novos direcionamentos em busca de meios, tais como a educação diferenciada, que, associados à garantia da terra, possibilitassem a preservação e a reprodução da identidade cultural.

A nova concepção de relação do Estado para com os indígenas nesse panorama oportunizou a mudança de paradigma quanto à educação escolar indígena. Até então, a educação voltada para esses povos era desenvolvida como continuidade da praticada nos períodos colonial e imperial, “focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver” (MEC, 2007, p.14).

A determinação das novas leis foi ao encontro de uma das pautas do movimento indígena, realizadas nas décadas de 1970 e 1980, que visavam mudar o modelo de educação desenvolvida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para uma perspectiva educativa que atendesse às necessidades e respeitasse as especificidades das etnias.

Consideramos também os artigos 210 e 215 importantes contribuições para o desenvolvimento da educação escolar diferenciada indígena, elaborada de modo a minimizar a violência simbólica sofrida pelos povos indígenas no ensino convencional.

Eles tratam, respectivamente, do direito ao uso das “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 161) das etnias durante a etapa escolar referente ao ensino fundamental; e da garantia de proteção, por parte do Estado, para as suas manifestações culturais.

Por mais que houvesse dificuldades para se colocar em prática o que foi garantido por essas leis, a mudança de perspectiva trazida estimulou ainda mais a organização e a mobilização indígena em busca de maiores avanços. Atualmente, a educação tem importante posição dentre as reivindicações e está interconectada com a luta pelo reconhecimento das etnias e pela conquista dos seus territórios.

Em decorrência dessas lutas e do progresso alcançado na legislação, uma série de transformações foram implementadas nas políticas voltadas para a educação escolar indígena. Dentre elas, a mudança, no ano de 1990, da responsabilidade, em nível nacional, da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), estabelecendo, assim, que a execução dessas políticas ficasse a cargo das secretarias estaduais de educação e dos municípios.

Em relatório publicado pelo órgão, é apontado que

A política que vem sendo desenvolvida pelo MEC tem como meta assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2002, p. 11).

Nesse sentido, em 1993, foi elaborado pelo órgão o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que objetivava manter a diversidade indígena através da definição de princípios norteadores da prática pedagógica, tais como, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem. (CORREIA, 2011, p. 53)

O documento versa a respeito das particularidades dessa modalidade de ensino, tais como currículo, material didático-pedagógico, formação de recursos humanos e carreira do magistério. O propósito foi, dessa forma, tratar de tais questões a partir dos interesses indígenas. O texto traz que:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos

conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. (MEC, 1994. p. 12).

Na direção dos avanços e ajustes referentes à educação escolar indígena diferenciada, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n.º 9.394, de 20/12/1996). A legislação que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, desde o ensino fundamental até o ensino superior, traz em seu texto leis que reforçam o conteúdo da Constituição de 88 referente à educação escolar diferenciada Indígena, assim como amplia a regulamentação das características diferenciadas para que o ensino indígena se dê de modo a atender as especificidades das etnias.

Em acordo ao artigo 210 da Constituição, o artigo 32 da LDB estabelece que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas garante às comunidades indígenas o uso das suas “línguas maternas e dos seus processos próprios de aprendizagem”.

Já o artigo 26 reforça que, além da base comum nacional do currículo do ensino fundamental e médio, cada sistema de ensino deve complementar o currículo com “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, também assim, o ensino de história deve abordar a respeito das contribuições das diferentes matrizes que compõem o povo brasileiro, em especial, a indígena, africana e a europeia.

Os artigos 78 e 79, por sua vez, determinam que o Sistema de Ensino da União, com o apoio das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolva programas para a formação de pessoas especializadas para atuar na educação escolar indígena, além de:

programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: i) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações,

conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996, p. 42)

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade.

A partir da LDB foi instituído o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), de função formativa e não normativa, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998. Formulado através de discussões entre os próprios indígenas, de diferentes etnias, em parceria com antropólogos, pesquisadores e algumas instituições, o documento tem como objetivo estimular a reflexão a respeito da educação escolar almejada pelos indígenas e promover a concretização em nível nacional do modelo de escola diferenciada, bilíngue, específica e intercultural.

Desse modo, o documento foi escrito na expectativa de contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. Para isso, ele apresenta ideias básicas, orientações e sugestões de trabalho educativo para as diversas áreas do conhecimento e para os ciclos escolares das escolas indígenas do ensino fundamental.

Os exemplares do RCNEI foram distribuídos às escolas indígenas, às secretarias estaduais de educação, às instituições vinculadas ao sistema de educação, às, atualmente extintas, delegacias do MEC (DEMECs), aos países da América Latina com populações indígenas e às embaixadas e aos organismos internacionais (ALMEIDA, 2007, p. 71).

No ano de 1999, outro importante passo foi dado no sentido do estabelecimento de uma educação escolar indígena de qualidade. Diante do quadro de dificuldades que se apresenta para a concretização de um aparato escolar que atenda as demandas dos povos indígenas, a Resolução CNE nº 03/99 fixou diretrizes nacionais para o funcionamento dessas escolas.

Além de reiterar o que já foi trazido em documentos anteriormente apresentados no que concerne à autonomia pedagógica e curricular das escolas indígenas e ao caráter participativo da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, o texto apresenta a necessidade de formação específica para os professores, a criação da carreira de magistério e a realização de concursos públicos diferenciados para o ingresso na carreira.

A resolução define ainda as esferas de competência e responsabilidade pela educação escolar indígena.

Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. (MEC e SEF, 2007, p. 134)

De acordo com a determinação estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n.º 10.172, de 09/01/2001. Este é um importante instrumento para o direcionamento da política educacional, uma vez que estabelece diretrizes, objetivos, metas e prazos referentes a todo sistema educacional brasileiro.

Consideramos importante contribuição para a educação escolar indígena o tratamento dado a ela enquanto modalidade de ensino. Dessa forma, tornaram-se asseguradas as suas especificidades referentes à educação intercultural e bilíngue ao passo em que evitou o enquadramento das escolas indígenas como sendo escolas rurais. Uma das metas, inclusive, era tornar oficial a categoria de “escola indígena”.

O documento apresenta um capítulo, dividido em três partes, dedicado a essa categoria de ensino. A primeira parte apresenta um diagnóstico da sua realidade, a segunda parte indica as diretrizes e terceira parte define os objetivos e as metas a serem alcançadas. Dentre as duzentas e noventa e cinco metas apresentadas no texto, vinte e uma são referentes à educação escolar indígena.

O PNE viabilizou o planejamento, a gestão e a realização de políticas públicas, pois tornou lei as diretrizes e princípios já tratados anteriormente em documentos oficiais e definiu as responsabilidades de cada esfera pública, fontes de financiamento, bem como as metas e os prazos para que elas fossem atingidas.

Entre os objetivos e as metas apresentadas, encontra-se a universalização da oferta de programas educacionais para todas as séries do ensino

fundamental, assegurando a autonomia das escolas indígenas no que se refere à elaboração do projeto pedagógico e quanto à administração dos recursos financeiros.

O texto destaca ainda a participação da comunidade nas decisões referentes à escola e à sua dinâmica, conferindo o seu caráter comunitário e participativo. Dessa forma, a educação escolar é desenvolvida de modo contextualizado, a partir da valorização das práticas culturais específicas de cada etnia.

Quanto à responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE atribuiu aos estados a execução de forma direta ou em parceria com os seus municípios, sob a coordenação e apoio financeiro do MEC. Para tanto, determinou que setores responsáveis pela educação indígena fossem criados nas secretarias estaduais de educação. Já o suprimento de equipamentos didático-pedagógicos ficou a cargo da União em parceria com os estados.

Outro importante ponto tratado no PNE é a determinação do reconhecimento público, nos sistemas estaduais de ensino, do magistério indígena, com a criação da categoria de “professor indígena” como carreira e concurso específico do magistério.

Até agora fizemos um apanhado da organização política indígena e dos avanços alcançados no que se refere às políticas educacionais voltadas para esses povos em nível nacional.

Entretanto, salientamos que a organização do movimento indígena no país, em torno da educação escolar diferenciada indígena, esteve circunscrita em um cenário internacional de busca por ampliação de direitos e por progressos nas políticas indigenistas.

Consideramos, portanto, importante elucidar a respeito de algumas importantes declarações, convênios e acordos de organismos internacionais que contribuíram para afirmar a necessidade e a conquista da perspectiva de educação escolar almejada pelos povos indígenas.

2.5.1 Acordos internacionais

Um dos mais importantes documentos internacionais adotados legalmente no Brasil é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, o

documento representa um pacto feito entre Países-Membros em prol do respeito à igualdade e à dignidade de todas as pessoas do planeta. A premissa desses direitos é que eles devem ser aplicados a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, língua, nacionalidade, religião, posicionamento político, ou qualquer outro motivo.

Nesse sentido, o documento trata os direitos humanos sob a ótica dos direitos essenciais a todos os seres humanos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, tais como a direito à Educação. Este tido como meio através do qual se deve promover o respeito aos direitos e liberdades acordados.

O contexto histórico, em que foi formulada a DUDH, era de grandes mudanças mundiais que fizeram surgir novas demandas quanto aos direitos das pessoas. Uma das pautas de destaque era a da inclusão, que se refletiu no campo da Educação a partir do discurso a respeito da “educação para todos”, ou seja, da universalização do ensino escolar, inclusive para os povos diferenciados. (TROQUEZ, 2012). Foi nessa conjuntura em que se inseriu o início das lutas em prol da escola diferenciada para indígenas no Brasil.

Entre os artigos elaborados para o documento, consideramos o primeiro deles essencial para o aprimoramento das políticas voltadas ao respeito das particularidades dos povos indígenas. A Declaração dos Direitos Humanos estabelece que: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (UNESCO, 1998)

Ademais, os Artigos 26 e 27 apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento da educação escolar diferenciada indígena. O Artigo 26 prescreve que “Todo ser humano terá direito à instrução” e que “A instrução elementar será obrigatória”, já o Artigo 27 assegura o direito de participação na vida cultural comunitária.

O acordo internacional forneceu aparato para as reivindicações dos povos indígenas e oportunizou a elaboração de novos acordos, documentos e políticas. Dentre os quais, destacamos a Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, e a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas aprovada em Assembleia Geral da ONU, em 2007.

A Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, e ratificada em 2002, é uma revisão da Convenção 107, a qual tratava da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais. Este foi o primeiro instrumento internacional a versar especificamente a respeito de questões indígenas, tais como os direitos sociais, econômicos e culturais. Embora ele se configure como um importante documento, a sua revisão foi necessária, uma vez que apresentava uma perspectiva integracionista com relação aos povos autóctones.

A Convenção 169, promulgada em 2004, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, representa, por conseguinte, importante avanço no reconhecimento dos direitos indígenas coletivos. Ela determina aos países signatários o respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas, bem como a exigência de participação deles “nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isso afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural” (MEC, 2007, p. 71), inclusive no que se refere às suas terras.

No que diz respeito às terras indígenas, a Convenção 169 trata o assunto relacionando-o com questões de ordem econômica, social e cultural. Com isso, outorga aos povos indígenas, a partir dos artigos 14 e 15, o direito de propriedade e de posse das terras, tradicionalmente, ocupadas, bem como a concessão quanto ao seu uso, administração e conservação.

Esses povos devem, portanto, ser consultados pelos governos antes de autorizar qualquer atividade de prospecção ou exploração dos recursos naturais, com direito, ainda, a participar dos benefícios produzidos pela atividade e a receber indenização por qualquer dano sofrido por conta da realização da atividade.

Entre os diversos temas abordados no documento, destacamos a “Parte VI - Educação e Meios de Comunicação”, a qual trata dos modos e das condições em que a educação deve ser ofertada para as populações indígenas. O artigo 27 exprime que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas

de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (OIT, 2011, p. 35-36).

Quanto ao uso da língua materna, o Artigo 28 traz que:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas (OIT, 2011, p. 36).

Logo, verificamos que o documento apresenta importantes contribuições para a legitimação da educação escolar diferenciada indígena, na medida em que assegura, em nível internacional, a participação desses povos no desenvolvimento da política educacional voltada para eles e a preservação e o uso das suas línguas maternas.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas é um dos importantes documentos considerados como referência internacional e o mais abrangente no que se refere aos direitos coletivos dos povos indígenas. O documento foi aprovado em Assembleia Geral da ONU, em 13 de setembro de 2007, depois de 22 anos de negociações entre os Estados e os povos indígenas.

O documento estabelece que a relação entre ambos deva ser pautada no consentimento e no acordo de vontades, com o objetivo de eliminar a discriminação, a opressão e a violação dos direitos humanos sofrida por esses povos.

Aponta ainda as condições mínimas e universais para a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas no mundo, no contexto das suas culturas, realidades e necessidades. Para tanto, estipula princípios a serem seguidos, tais como, igualdade de direitos, proibição de discriminação e direito à autodeterminação.

O documento em questão não estabelece novos direitos para os povos autóctones, entretanto, a sua importância se dá na medida em que reitera, em nível

internacional, o resultado dos seus esforços, apresentado em documentos anteriores, além de afirmar os seus direitos fundamentais universais no contexto das culturas, realidades e necessidades indígenas.

No que se refere à educação, a Declaração reitera que os povos indígenas têm direito de formular e gerir seus sistemas, instituições e práticas educativas em conformidade com suas culturas, idiomas e métodos de ensino e aprendizagem. O que é elucidado no artigo 15: “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p.10).

Após apresentarmos o processo de mudança da perspectiva de educação escolar convencional, ofertado pelo Estado brasileiro para os povos indígenas, para a de educação escolar diferenciada indígena, compreendemos que ela foi construída com a proposta de resgate, de fortalecimento e de valorização das culturas, das epistemologias e das práticas tradicionais das etnias indígenas.

Para tanto, foram definidos quatro princípios norteadores: diferença, interculturalidade, especificidade e bilinguismo. Esse modelo educacional visa proporcionar maior autonomia às etnias indígenas para que elas construam um perfil de escola que atenda às suas demandas específicas. Desse modo, foram abertas possibilidades para um ensino que vá de encontro ao padrão de colonialidade imposto a esses povos.

Nesse caminho, a escola - outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer - tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Os povos indígenas contemporâneos veem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena, em contato cada vez mais estreito. (GONÇALVES, 2005, p. 17)

Entretanto, há dificuldade para se planejar um ensino indígena apropriado às especificidades das etnias presentes no nosso país, devido à grande diversidade dos grupos existentes. De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, foram identificadas 305 etnias e 274 línguas faladas.

Nesse sentido, reiteramos a importância do texto da LDB em que o objetivo seja permitir que a educação escolar diferenciada indígena seja uma

experiência que respeite cada uma dessas etnias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996) garante que cada escola indígena seja responsável pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), administre os recursos financeiros da maneira como julgar necessário, utilize o seu próprio processo de aprendizagem, a sua língua materna e o ensino de seus saberes ancestrais. Esses conhecimentos, entretanto, devem ser acompanhados do ensino técnico-científico próprio da educação acadêmica.

Nesse cenário, a escola adquire uma nova função social para esses povos, pois através da educação, eles passam a ter a possibilidade de resgatar e afirmar elementos das suas culturas, dos seus modos de ser, sentir, pensar e agir. Ou seja, ela pode ser utilizada como importante ferramenta de superação do padrão hegemônico de poder e da promoção da descolonialidade (QUIJANO, 2006).

Nesse sentido, elucidaremos em seguida a respeito dos estudos da modernidade/colonialidade e da dimensão política da identidade étnica para, posteriormente, apresentarmos os resultados do nosso estudo a respeito das nossas análises sobre as afinidades e as contribuições da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEEDITE) para a Descolonialidade Ambiental, do modo de vida desse povo.

3 DESCOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA

A nossa investigação aqui apresentada está alinhada com a base teórica que trata da colonialidade/descolonialidade, a qual tem por objetivo apresentar uma releitura da dinâmica político-social, ocorrida em nível mundial, a partir da emergência do circuito comercial no Atlântico. Tais teorias se configuram por analisar o processo de construção do sistema-mundo moderno-colonial ao analisar a conduta imperialista das grandes potências mundiais (MIGNOLO, 2005).

Santiago Castro-Gómez (2005) aponta que são ideológicas as narrativas, a respeito da modernidade, que não ponderem o efeito da ação colonial na formação das atuais relações de poder. Nesse sentido, Immanuel Wallerstein, um dos precursores dos estudos da colonialidade/descolonialidade, analisa a dinâmica mundial a partir das relações entre regiões geoeconômicas presentes no capitalismo global.

Esse posicionamento traz em si a característica de análise crítica e desvelamento das relações assimétricas de poder ocorridas mundialmente e que repercutem em nível local. Nesse sentido, o estudo teórico passou a esclarecer as transformações sociais necessárias para a superação dessas relações de dominação a partir da ótica dos povos subalternos.

Embora que, para Mata (2014), o uso de expressões tais como “pós-colonialismo” afirme o lugar de hegemonia teórica e cultural já cativa, construída a partir do Ocidente, estudiosos da temática a apontam como a abertura de uma nova perspectiva de pensamento e de análise do colonialismo, a partir de um olhar descentralizado, contrário à hegemonia eurocêntrica de pensamento.

Nesse sentido, temos ainda os aportes associados às teorias intituladas de pós-coloniais. Estas, por sua vez, não estão relacionadas apenas com os estudos elaborados a respeito do período após a colonização, mas sim como meio de desvelamento das relações de poder em níveis mundial e local. Dessa forma, elas abrem possibilidades para transformações sociais, a partir da reflexão de modos de confronto aos ainda presentes efeitos da colonização, os quais se apresentam, atualmente, sob a forma de dominação, exploração, opressão e subalternização.

Assim, discutir esta questão assim formulada – *o pós-colonial como ideologia* – é desvelar, afinal, *trópicos* do discurso epistemológico cujos paradigmas são marcadamente eurocêtricos, portanto, formular uma crítica que não omite “as suas tensões e contradições” e ajuda [...] percorrer os

trilhos que levam a uma geocrítica do eurocentrismo (MATA, 2014, p. 32, grifos da autora).

O diálogo entre o pensamento de Wallerstein, a respeito do sistema-mundo, e do Quijano, referente à colonialidade do poder, encaminhou a ideia de sistema-mundo moderno-colonial, perspectiva esta mais completa, a qual indica que, mesmo após o colonialismo, a colonialidade ainda se faz presente nos países outrora colonizados (PORTO-GONÇALVES, 2005).

No sistema-mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2005) há um processo que direciona os grupos sociais à homogeneização quanto aos seus modos de vida e às suas epistemologias, o que funciona como mecanismo e, simultaneamente, como resultado da dominação colonial eurocêntrica.

O eurocentrismo, por sua vez, encontrou terreno propício para a sua disseminação na globalização resultante das trocas comerciais ocorridas no oceano Atlântico e fortalecida a partir dos interesses das grandes potências mundiais. Ele contribuiu, dessa forma, para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI (MIGNOLO, 2005).

Com base nessa lógica, o modelo europeu passou a ser considerado o padrão a ser seguido por todo o mundo. A sua cultura, em amplo sentido, que abraça a organização político-social, as epistemologias e as referências religiosas, passou a ser imposta às regiões colonizadas. Por conseguinte, os modos de vida divergentes do modelo europeu foram considerados inferiores e sem valor.

Porto-Gonçalves (2005) esclarece que o papel subalterno da América, indicado pela teoria da moderno-colonialidade, não a coloca em um lugar menor em relação à Europa, mas sim que a ordem geopolítica mundial, dada de forma moderno-colonial, só pode ser compreendida a partir dessa tensão que nela existe.

A partir desse modo de pensamento, iniciado por Wallerstein e Quijano, temos a criação do conceito de “Colonialidade”. Quijano foi o primeiro a trabalhar esse termo e incluí-lo nas suas análises sócio-históricas a partir da expressão “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009).

Os estudos decoloniais apontam que a colonialidade se dá entranhada de tal maneira nas estruturas sociais e no subconsciente das pessoas que ela não é claramente identificada. Os padrões impostos se tornam parte do cotidiano dos sujeitos e dos seus imaginários de forma que, geralmente, não são submetidos à análise crítica.

Para Figueiredo (2010, p. 7), “colonializar implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo desde seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo”.

A colonialidade está relacionada, portanto, com a construção na modernidade de subjetividades e de relações fundamentadas na diferença e na exclusão (BOTELHO, 2013). Azibeiro aponta a instituição da subalternidade como facilitadora desse processo, resultante e também constituinte da colonialidade.

Segundo a educadora, a subalternidade se apresenta como

Relações que produzem hierarquizações ou subalternizações [...] Refiro-me, assim, à produção de subjetividades que se submetem e inferiorizam, porque – de tanto que esse discurso é martelado e os corpos disciplinados para se submeterem a esse regime de verdade – acabam por assimilar esses discursos e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor. (AZIBEIRO, 2007, p. 10)

Nesse sentido, Freire já apontava em sua renomada obra, “Pedagogia do Oprimido”, que o oprimido assume e introjeta a perspectiva do opressor. Este que o explora, violenta e impede de exercitar a sua vocação ontológica de “ser mais” e de humanização. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores.” (FREIRE, 1987, p. 30)

A partir dos estudos acerca do sistema-mundo capitalista, Quijano identificou como se deu o processo de dominação pelos europeus na América. A justificativa primeira, na percepção de Quijano (2005), para a prática da colonialização foi fundamentada na ideia de raça.

Esta foi utilizada para legitimar as relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, através da classificação e hierarquização das populações, estabelecendo a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009), que, nos dias atuais, está relacionada com o padrão hegemônico de poder.

A classificação baseada na ideia de raça foi fundamentada em supostas diferenças biológicas existentes entre os povos. Essa categorização foi iniciada na América sob a criação das identidades sociais indígenas, negras e mestiças. Posteriormente, a classificação social baseada na ideia de raça e de identidade foi atribuída também a outros povos, tornando-se um padrão de poder mundial (QUIJANO, 2005).

Essa hierarquização foi utilizada, por conseguinte, para a definição de posições e papéis sociais, a partir de novas categorias relativas ao gênero, sexo, nacionalidade e cor da pele. Assim, a população mundial foi classificada e dividida de acordo com a natureza do trabalho em torno do mercado mundial e da lógica de exploração capitalista.

Da mesma forma como a ideia de raça proporcionou a classificação dos traços fenotípicos dos povos, outras particularidades, assim como as epistemologias, os valores culturais e os modos de conceber e de se relacionar com o mundo foram hierarquizados. Dentre eles, se encontram as organizações sócio-políticas e culturais, ou seja, praticamente todos os âmbitos da vida.

Sendo assim, observamos que a Colonialidade do Poder é o eixo principal que conduz as relações colonializantes e que abre margens para os demais tipos de colonialidade, como a colonialidade do ser, do saber e da mãe natureza.

A Colonialidade do Saber (PORTO-GONÇALVEZ, 2005) está relacionada com a dominância da epistemologia eurocêntrica sobre as demais. Isso invalida outras formas de conhecimento e de racionalidade e impede que o mundo seja lido a partir das epistêmes próprias de quem faz a leitura.

Com o advento do Iluminismo e a valorização da razão como modo único de se conceber conhecimento, o eurocentrismo embutido no colonialismo determinou que a ciência seria a única forma válida de se interpretar o mundo.

Nesse sentido, as epistemologias dos povos ancestrais e os saberes populares, geralmente dados de modo contextualizado com as suas experiências vividas e interconectadas com todas as dimensões da vida, foram consideradas subalternas e até mesmo desconsideradas em sua inteireza.

Dessa forma, a escola convencional, inicialmente perpetuada através do colonialismo, se apresenta como um instrumento ideal para a implementação da colonialidade do saber, uma vez que ela é o *lócus* no qual o conhecimento científico é transmitido de forma legitimada pela lógica dominante. Nessa perspectiva de ensino, os saberes que não estão relacionados com a lógica cartesiana, positivista e eurocêntrica são tidos como senso-comum, ou seja, sem validade.

Assim como houve o controle e a classificação das epistemologias diversas, a colonialidade levou à classificação dos próprios seres humanos, explicitada pela Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2009). Ela está relacionada com a desvalorização e a desumanização dos indivíduos de acordo com

as suas raças, etnias e ancestralidades e refere-se às dinâmicas de poder que perpassam o senso comum e a tradição.

Dessa forma, a subalternização dos seres é dada com o aparato da inferiorização, discriminação e racismo. Esse foi um importante meio para a colonialização e a escravização dos povos não europeus.

Com a supervalorização da razão enquanto única verdade possível e a divisão cartesiana das formas de se compreender o mundo, foi implementada a lógica de divisão entre o mundo concreto e a dimensão mágica e espiritual. Nesse sentido, a Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2009) ocorre quando há dissociação do homem/natureza e julga como “primitivas” as relações espirituais e sacralizadas entre ambos.

Isso afetou diretamente a relação dos povos ancestrais para com a natureza, na qual a dimensão espiritual está na base da relação e do entendimento deles quanto à inteireza do universo em suas várias dimensões. O que está relacionado com os seus conhecimentos, histórias, espiritualidade e modo de vida.

Explicitados os eixos principais da Colonialidade, podemos compreender a Colonialidade Ambiental (FIGUEIREDO, 2013), nossa principal categoria de análise, que trata da integração das reflexões acerca dos quatro eixos apontados por Catherine Walsh, com enfoque na dimensão relacional.

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 e da mãe natureza (FIGUEIREDO, 2010, p. 15).

3.1 Identidade em política

Devido ao prolongado contato interétnico, ocorrido desde o século XVI, alicerçado em relações assimétricas de poder, fundamentadas na colonialidade, os índios do nordeste brasileiro apresentam pouca distinção cultural com relação às populações litorâneas e sertanejas não indígenas (OLIVEIRA, 1998).

Dessa forma, seria inviável pensar a questão da descolonialidade sob a perspectiva de uma cultura cristalizada. Embora em situações contextuais os indígenas utilizem a concepção essencialista de cultura como estratégia política (AIRES, 2000), nós abriremos mão dessa noção, pois:

Valorizar apenas a tradição na definição de cultura é atribuir uma ideia distorcida de imutabilidade e cristalização em detrimento de toda uma dinâmica situacional que também lhe é própria. Ao mesmo tempo, a ideia de imutabilidade que seria inerente à cultura trouxe consigo ideias de perda cultural e de descaracterização étnica, de grande valor ideológico e com repercussões definitivas quando se trata de povos indígenas contemporâneos. (SILVA, 2003, p. 1-2).

Nesse sentido, a perspectiva essencialista de cultura e o estereótipo de “índio puro” baseado na diferença, principalmente física, entre indígenas e não indígenas, foi utilizado na construção da ideia de aculturação.

Perspectiva na qual

encontra-se, de maneira explícita ou implicitamente, uma visão de cultura como produto acabado. Desse modo, os efeitos da situação de contato são pensados em termos de uma progressiva substituição dos traços culturais originais pelos da cultura dominante, o que provocaria a descaracterização cultural. (OLIVEIRA JUNIOR, 1997. p. 36)

O antropólogo Gerson Augusto de Oliveira Junior (1997) relata acerca de uma análise a respeito do povo Tremembé, de Almofala, elaborada sob essa perspectiva, pelo folclorista Seraine.

Ele aponta que a análise realizada pelo folclorista, a respeito da prática do Torém, baseada na perspectiva culturalista, na qual ele desconsidera a indianidade do grupo étnico e aponta a descaracterização cultural da dança, resulta no seu desaparecimento. Isso devido ao uso de “elementos alheios” à cultura Tremembé.

Diagnósticos desse tipo resultaram em sérias consequências para as populações indígenas, tais como ameaça de perda de legitimidade frente à sociedade circundante e prejuízo para conquistas e manutenção de direitos sociais.

Um caso histórico, de grande repercussão para os povos do nosso estado, foi a declaração elaborada em 1863 pelo então Presidente da Província do Ceará, José Bento da Cunha Figueiredo, na qual apontava que os índios haviam sido considerados extintos da localidade.

Sob a sua ótica, os descendentes de índios encontravam-se “misturados” à massa da população, ou seja, não havia mais “índios puros”. Os direitos territoriais deveriam, portanto, ser retirados dos “índios misturados” e mantidos apenas para os que tivessem recebido doações de terra e possuíssem os registros das posses.

Nesse contexto, a concepção a respeito da mestiçagem estava em concordância com o pensamento de integração indígena à sociedade nacional, com o objetivo de homogeneizar a população e expropriar as terras indígenas.

Para tanto, várias estratégias foram utilizadas, tais como, “o casamento entre índios e não índios, a proibição do uso do idioma nativo, bem como a obrigatoriedade do uso de nomes próprios e sobrenomes portugueses” (GONDIM, 2010, p. 34).

Freire (2017, p. 23) aponta que “o que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos.”

O anúncio do desaparecimento indígena em terras nordestinas se deu também pelo silenciamento e negação, pelos próprios indígenas, quanto às suas identidades étnicas. Isso devido ao medo do preconceito e da represália existentes.

Contudo, etnias como os Tremembé, conseguiram manter-se nos seus locais de origem, e, posteriormente, buscaram se articular politicamente em torno do reconhecimento da sua identidade étnica.

De acordo com Mata (2014), o uso do termo “mestiço” contribui para a naturalização das relações de dominação, o que impede o seu questionamento.

Para ela,

Um exemplo dessa mistificação manifesta-se nas celebrações tendenciosamente eugênicas da mestiçagem como um sintoma de *upgrade* civilizacional de comunidades mestiças, sem qualquer consideração das relações coloniais de dominação das populações colonizadas em que ocorrem esses fenômenos (MATA, 2014, p. 33).

Quanto à invisibilização dos povos indígenas, Paulo Freire (2017) afirma, na obra “Pedagogia da Tolerância”, que a história vem sendo contada pelo “branco”, esta que é “generosamente” dada aos negros e indígenas. Dessa forma, a cultura, a religião e a compreensão do mundo “branco” são impostas. Assim, a concepção branca do Brasil mestiço se torna hegemônica.

Situações desse tipo também fazem parte da história do povo Tremembé de Almofala, uma vez que a demarcação das suas terras e a efetivação de seus direitos legais sofrem influência dessa leitura social, que se faz presente até os dias de hoje.

O fato dos integrantes da comunidade se declararem pescadores, por exemplo, influencia negativamente no seu reconhecimento étnico. João filho, membro da etnia e filho do cacique João Venâncio, relatou que eles precisam se identificar como indígenas, pois, ao se considerarem pescadores, estariam abrindo mão da identificação indígena.

Oliveira Júnior (1997) destaca, nesse sentido, que no Nordeste os processos de identificação, demarcação e regularização das áreas indígenas, bem como o reconhecimento das identidades étnicas, passam por diversos problemas, especialmente de cunho político, apresentados geralmente por resistências de grupos econômicos, que, motivados por interesses particulares, negam a legitimidade das identidades e dos direitos indígenas. Os argumentos utilizados é que não existem mais indígenas na região.

Entretanto, nesse contexto, existe enfrentamento dessa lógica mestiça, que se contrapõe a ela a partir da afirmação de identidade étnica Tremembé.

O problema é o do respeito à cultura indígena e não de conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais, é aquilo que tu farias, que tu fazias a impressão de crítica, de transformar, de inventar o índio de proveta, quer dizer, o índio de museu (FREIRE, 2017, p. 35).

Nessa perspectiva, consideramos que

que não existe um confronto bipolar e rígido entre as diferentes culturas. Na prática, o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Elas não são vistas como exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações, interseções. Em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas (ESCOSTEGUY, 2006, p. 147).

Ainda existem estudos que indicam que o contato interétnico resulta em aculturação, entretanto, são mal aceitos no meio acadêmico. Em muitas ocasiões, eles foram utilizados para manipular uma suposta “homogeneização”, utilizada para invisibilizar os povos tradicionais, as suas culturas e as suas epistemologias. As análises atuais, contudo, progrediram para a percepção de que a interrelação étnica se volta para a ressignificação e atualização da cultura.

Entendemos, portanto, que nessa conjuntura se faz necessária a reivindicação das identidades étnicas, não a partir de uma concepção essencialista, mas sim dinâmica, que está em constante processo de construção e reinvenção. É nesse sentido que o povo Tremembé, de Almofala, por meio do cultivo e do uso de elementos de diferenciação e da articulação política, afirma a sua identidade.

As identidades sociais, tais como as indígenas e as negras, criadas a partir do colonialismo e do eurocentrismo, concebidas a partir de uma perspectiva inferior, comum e negativa (WALSH, 2009), dadas como mecanismos de subalternização, estão, atualmente, sendo ressignificadas.

Os povos subalternizados estão se utilizando como meio de pensar, de se contrapor e de agir politicamente a partir das suas concepções de mundo, em torno da busca por seus direitos e autonomias, com o objetivo de subverter a lógica imperialista mundial.

Nesse sentido, optamos por utilizar a noção de identidade étnica em uma perspectiva social e política, uma vez que, assim como os estudos da colonialidade, ela está intrinsecamente relacionada com as relações políticas e de poder entre os grupos étnicos.

No caso dos Tremembé, de Almofala, a intensa articulação política se dá por meio da afirmação da identidade étnica. Esta que funciona como agente legitimador da luta desse povo em torno da demarcação das terras tradicionalmente ocupadas e da instituição e ampliação da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEEDITE).

A história dos povos indígenas no Brasil mostra que eles não são sujeitos apáticos, mas protagonistas de guerras, de revoltas e de acordos com os colonizadores.

Gondim (2010, p. 24) aponta em seu estudo que:

Muitos relatos coloniais expõem os Tremembé como hábeis estrategistas nas guerras, sendo muito temidos pelos Tupinambá, de quem eram inimigos irreconciliáveis. Por várias vezes enfrentaram inimigos tanto tupinambás como portugueses e franceses, e em muitos desses embates, levaram significativa vantagem.

Além disso, constatamos a atuação política dos povos indígenas na medida em que lançaram mão até mesmo de técnicas hegemônicas na busca por direitos. Ainda na primeira metade do século XVIII, muitas são as datas de sesmarias com pedidos de terras deles próprios. Embora esses documentos não tenham sido escritos por eles, foram redigidas as suas reivindicações em prol dos territórios. Vale salientar que esses povos nem sempre foram divergentes da sociedade colonial e nacional, por vezes eles procuraram também dialogar com os europeus.

Assim como vimos no capítulo um, a atuação política dos povos indígenas, nos dias atuais, se dá de forma bastante intensa. Através das suas articulações, esses povos ainda utilizam maneiras hegemônicas de organização com o objetivo de garantir seus direitos. Nesse panorama, observamos a busca por legitimação,

dos índios no Nordeste, por meio de sinais de diferenciação constituintes da identidade étnica.

Nesse sentido, Walter Mignolo (2008), um dos expoentes das teorias da modernidade/colonialidade, levanta a discussão de que a identidade em política se faz crucial para a opção descolonial.

No seu entendimento, é através das teorias e ações políticas fundamentadas em identidades, as quais foram formuladas a partir da colonialidade, tais como a indígena e a negra, que se faz possível desnaturalizar a “construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”. (MIGNOLO, 2008, p. 289)

Para ele, a única forma de se pensar descolonialmente é a partir da identidade em política, caso contrário, o pensamento se dá de acordo com a “razão imperial”, ou seja, dentro da política imperial de identidades.

Após a abordagem que fizemos acerca da modernidade/colonialidade e da elucidação da importância da identidade étnica para a descolonialidade, trataremos a seguir da temática a respeito dessa forma de identificação social.

3.2 Interculturalidade crítica

A partir das discussões suscitadas nos movimentos sociais surgiu uma nova forma de se pensar as relações sociopolíticas e culturais. O ideal de interculturalidade crítica (WALSH, 2009) foi elaborada como uma alternativa ao padrão hegemônico de poder e a favor da valorização, respeito e equidade dos diversos grupos sociais e, conseqüentemente, das diversas formas de ser, pensar e agir. A Educação, neste cenário, é vista como um meio de transformação de estruturas sociais colonializantes (FIGUEIREDO, 2009) e subalternizantes (WALSH, 2009).

Nessa perspectiva a interculturalidade é associada à tolerância (uma cultura superior tolera as demais por generosidade ou pseudogenerosidade). Há uma incorporação das diversas culturas (multiculturalismo) anteriormente excluídas, sem problematizar as questões estruturais da sociedade que promovem a diferença de posição entre elas e sem proporcionar a devida equidade. Esse tipo de interculturalidade é chamada “funcional” (WALSH, 2009). Ela é comumente utilizada

por políticas neoliberais e grupos que visam à manutenção do sistema-mundo (QUIJANO, 2009) vigente.

Há outra perspectiva da interculturalidade chamada interculturalidade crítica. Ela tem como princípio a transformação da estrutura social atualmente baseada na desigualdade entre as diversas culturas, indo de encontro ao padrão de poder baseado na ideia de raça, cultura e sexo (QUIJANO, 2009) que é utilizado para justificar a superioridade de uns grupos e inferioridade de outros.

A interculturalidade crítica, em conformidade com a descolonialidade (FIGUEIREDO, 2009; 2010; WALSH, 2009), tem como objetivo proporcionar a visibilidade, a legitimidade, o valor e a equidade entre todos os grupos sociais no que concerne aos modos de saber, ser e viver de cada um. Ela, quando associada à educação, permite a construção e a valorização das epistemologias diversas como forma de superar a ideia de um único pensamento válido. De acordo com Walsh (2009, p. 25):

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

A interculturalidade crítica, nos moldes propostos por Walsh, ainda não é completamente praticada, pois, para a autora, não é possível que haja, verdadeiramente, um diálogo intercultural se houver assimetria social e discriminação cultural. Para que a interculturalidade crítica aconteça, é necessária uma estruturação social diferente da vigente e a construção de relações de equidade e de horizontalidade entre os diversos grupos sociais e culturais. Desse modo, é primordial que ampliemos as discussões a respeito da educação intercultural para que ela possa ser enquadrada efetivamente nos moldes da interculturalidade crítica.

No campo da educação, ela “permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (WALSH, 2009, p. 14) e propõe uma educação transformadora em prol da justiça/equanimidade social. É nesse sentido que os povos indígenas reivindicam o reconhecimento e a legitimidade das suas especificidades culturais. A nossa

pesquisa se propõe a contribuir com esse processo à medida que reforça o debate e a reflexão sobre o assunto.

3.3 Descolonialidade

Ao trazer à tona a discussão a respeito do padrão mundial de poder e desvelar as situações de opressão e de subalternização, as teorias da modernidade/colonialidade passaram a contribuir para que os povos do Sul caminhassem no curso da descolonialização.

Em nosso entender, a descolonização perpassa algumas etapas, como a denúncia das situações de violência e de opressão infringidas aos subalternizados, a tomada de consciência das classes populares sobre o contexto no qual estão inseridas e dos desafios enfrentados por elas e a inserção na luta pela transformação de suas realidades.

Assim, nossa percepção de descolonialidade tem por base o protagonismo consciente dos autores sociais envolvidos no processo, não é doação de um ser humano a outro, mas construção coletiva envolvendo seres humanos, mundo natural e social e o enfrentamento dos desafios que os impedem de serem inteiramente humanos. Humanidade aqui entendida como o direito a existirem em sua singularidade, terem suas especificidades culturais, espirituais, afetivas genuinamente respeitadas e valorizadas como elementos enriquecedores da experiência humana e, ainda, o fortalecimento da autonomia dos sujeitos sociais nos processos de reelaboração crítica e criativa sobre si.

Desse modo, tratamos aqui a descolonialidade não no sentido do resgate de uma cultura cristalizada, que seja característica dos indígenas anteriores ao contato com a civilização branca, mas sim como o meio através do qual podem desvelar as possíveis situações de opressão, subalternidade e dominação, ou seja, imposição de padrões externos à comunidade indígena Tremembé.

Creemos que a partir do desvelamento de tais situações de dominação, pode-se ter clareza das imposições de valores quanto aos modos de ser, pensar e existir no mundo e, conseqüentemente, dos valores próprios da etnia que se deseja preservar.

Dessa forma, é possibilitado que os indígenas tratem a dinâmica das mudanças culturais com consciência das situações de imposição cultural e evitem que haja uma invasão de valores alheios aos seus.

Com isso, as transformações culturais inerentes aos contatos interétnicos podem se dar de forma consciente e com a valorização dos saberes e características próprias de cada povo, bem como a incorporação de elementos externos considerados pelo grupo como importantes para a sobrevivência da coletividade.

Frisamos que, como nos aponta Fonteles (2003), não se trata de preservar a qualquer custo uma ancestralidade Tremembé, mas de reelaborá-la a partir do projeto político da etnia. Nesse sentido, a preservação e a invocação dos sinais diacríticos são formas de resistências que possuem raízes históricas, de valorização das práticas e dos saberes significativos ao grupo e, ainda, de diálogo com as políticas públicas destinadas aos povos indígenas.

Nesse cenário, consideramos que uma das importantes lutas desses povos está relacionada com o reconhecimento de seus saberes e das suas epistemologias ainda invisibilizadas, por uma lógica que considera inválidos ou carentes os saberes que não são construídos com base numa matriz cientificista.

O padrão hegemônico de educação traz consigo características próprias do processo de Colonialidade/Modernidade. Ou seja, enquadra-se na lógica monoepistêmica, segundo a qual só existe uma forma de produzir conhecimento, que é a matriz europeia, cartesiana e positivista. Além disso, a fragmentação do saber é dada em vários níveis, departamentos, disciplinas, perdendo-se a compreensão do todo e das relações entre as partes.

Assim, chegamos a compreensão da colonialidade do saber, que é a negação do outro como agente epistêmico, o que legitima a dominação pela via intelectual, e pode ser percebido como elemento fortalecedor de outras colonialidades como a do imaginário, das subjetividades e do ser, que faz com que o oprimido introjete o opressor (FREIRE, 1987).

Freire nos aponta que uma das principais maneiras de promover essa introjeção do opressor no oprimido é pelo desenraizamento dos seres humanos de seu contexto. Isso se efetiva no campo educativo, por meio de uma educação bancária alienígena e alienante. Por uma educação que considera os educandos

como depósitos passivos de um conhecimento que já vem produzido e é alheio ao universo cultural e social do educando.

Assim, é negado aos estudantes o direito a pronunciar o mundo, a elaborar criticamente suas experiências. Nesse sentido, o papel da educação é fazer comunicado, formatar os educandos com base num projeto autoritário, silenciador e antidialógico.

A descolonialidade que buscamos identificar e analisar no nosso estudo está relacionada com a perspectiva apontada por Maritza Montero, à qual Edgardo Lander aponta como consequência do que, nas últimas décadas, tem acontecido na América Latina em relação ao exercício da própria capacidade de as pessoas verem, interpretarem e agirem no mundo, a partir das próprias perspectivas. As principais ideias giram em torno de:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma *episteme de relação*.
- A ideia de *libertação* através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A *redefinição do papel do pesquisador social*, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a *do sujeito-objeto da investigação como ator social* e construtor do conhecimento.
- O *caráter histórico*, indeterminado, indefinido, inacabado e *relativo do conhecimento*. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a *pluralidade epistêmica*.
- A *perspectiva da dependência*, e logo, a *da resistência*. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles (MONTERO, 1998, *apud* LANDER, 2005, p. 42).

Apoiando-nos, pois, na discussão e na proposição de Freire a respeito da Educação Libertadora e nos aportes apresentados pelas teorias pós-coloniais, PER, é que analisaremos em seguida se a EEDITE, em conformidade com os pilares da EDI, em seu exercício de formação de seres Tremembé - através do processo de aprendizagem utilizado, as dinâmicas escolares, as atividades extracurriculares e a atuação dela junto ao MI - , contribui para a construção de um novo modelo de sociedade Tremembé, em que esse povo supere a colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza, promovendo, dessa forma, a autonomia da etnia frente à sociedade circundante e à sociedade global.

4 QUEREMOS UMA ESCOLA QUE NÃO MUDE O NOSSO JEITO DE SER

Apresentamos neste capítulo a caminhada da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEDITE), especificamente praticada pelo povo Tremembé, de Almofala. No seu percurso, observamos uma estreita ligação entre as dimensões culturais e políticas. É importante salientarmos que o processo, aqui descrito, compete à educação escolar diferenciada indígena, nos moldes determinados pelas leis e acordos que explicitamos nos capítulos anteriores.

Compreendemos que a educação possui amplas e diversas dimensões, as quais, no caso dos Tremembé, podemos afirmar que existem anteriores a esses marcos legais, caso que não iremos tratar neste momento, mas que requerem um estudo mais aprofundado, futuramente. Elas são referentes a saberes ancestrais e a uma memória oral ainda presentes no cotidiano desse povo.

O que apresentamos aqui conta com registros e fatos decorrentes da educação escolar indígena diferenciada, em especial, referentes às formações dos educadores das escolas diferenciadas presentes na aldeia Tremembé de Almofala, *lócus* desta pesquisa.

A formulação desta análise condiz com a ideia de Decolonialidade Ambiental (FIGUEIREDO, 2009), na qual sujeitos, com uma trajetória de autonomia, se contrapõem à subalternização ao apresentar estratégias de superação, desenvolvimento e afirmação étnica.

Para iniciar, é importante ressaltarmos o processo de invisibilização e de negação dos índios no Ceará. A afirmativa da negação do outro é um fator que requer uma compreensão das subjetividades presentes nas constituições das relações sociais.

Nesse sentido, entre os Tremembé, de Almofala, identificamos um marco simbólico. Por meio dos registros orais e de entrevistas realizadas, constatamos a discriminação das crianças Tremembé nas escolas convencionais do município de Itarema, comportamento baseado na origem e na ancestralidade indígena.

Os relatos dos indígenas Tremembé justificam a baixa escolaridade entre os mais velhos pelo abandono dos estudos nas escolas convencionais e ainda pelo difícil acesso a elas. O acesso representa não apenas o chegar ao espaço físico da escola, mas também manter-se integrado a ela.

Podemos afirmar que o modelo de educação convencional, imposto aos Tremembé, estava desvinculado do seu contexto e se contrapunha à memória coletiva da comunidade. Por causa dele, eram recorrentes as práticas de inferiorização, tais como a negação do seu passado histórico.

Apreendemos, através de relatos do próprio povo, que era desagradável receber ensinamentos de acordo com a lógica hegemônica, por exemplo, quanto à história do seu lugar de origem, em que era referenciado a partir do seu “descobrimento”, ou seja, da invasão colonial. Isso enquanto ele tinha a percepção, a partir do seu ambiente familiar e comunitário, de que seus ancestrais já ocupavam aquele território.

Mesmo com os avanços nas discussões acadêmicas e a visibilidade que os povos indígenas têm adquirido a partir da sua organização política, a perspectiva colonialista e o desconhecimento das suas especificidades culturais ainda reverberam. Assim nos relatou o pajé da etnia Tremembé, de Almofala, Luiz Caboclo, a respeito do constante desrespeito pelo qual passavam as crianças do seu povo, quando estudavam nas escolas dos não indígenas:

As crianças iam dar aula noutras escolas, iam pra lá receber a aula e dar aula também porque iam falar das coisas, mas ninguém dava importância e era discriminado por eles porque quando falavam uma coisa [os estudantes da escola convencional respondiam]: ‘-Não, nós aprendemos desse jeito’ E no resultado da história, formava às vezes a aula em debate, às vezes até com os jovens, porque os jovens debatiam com referência aos saberes que eles tinham e à disciplina, aula que os professores davam. Eles falavam: - Não tem índio, essa coisa toda.
Aí nós se sentemos e escolhemos: ‘Fulano de tal vai ser professor, fulano de tal, fulano de tal...’ Quando chamemos pra outra reunião, trouxemos eles. Ah! Eles deram um pulo!
‘-Ah! Nós vamos ser professor?’
‘-É, professor!’
‘-Ai, mas como é que eu sou professor que o meu diploma é pequeno?’
‘-Você sabe fazer as coisas do nosso jeito e os nossos meninos estão tendo dificuldade na escola tradicional. Porque ao invés de escola, tá sendo debate. Fulano de tal foi pra escola, chegando lá disse que era índio. Disse[ram] que isso não existia...’
‘- Existe que eu sou!’
‘-Ai, mas vc...’ Aí começavam a falar... (Informação verbal)²

A fala do pajé exprime um tipo de situação pela qual os estudantes Tremembé eram cotidianamente expostos. Ela denota o desconhecimento e, até mesmo, o desrespeito com a cultura indígena, da maneira como era ensinada no

2

Informação fornecida pelo pajé da etnia Tremembé, de Almofala, Luiz Caboclo, em entrevista concedida para a pesquisa do GEAD em março de 2013.

meio escolar convencional. À vista disso, identificamos a prática das colonialidades do ser e do saber.

Inferimos, portanto, que ainda está por se construir, na escola convencional, um genuíno diálogo intercultural, numa perspectiva crítica e descolonizante. Isso se deve à invisibilidade e à desvalorização das culturas não hegemônicas. Tendo essas questões em vista, confirmamos a necessidade de iniciativas que colaborem para a construção de uma efetiva interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Diante desse contexto, os adultos, que haviam sofrido situações semelhantes, passaram a refletir sobre a necessidade de se elaborar uma escola que fomente o desenvolvimento intelectual das crianças Tremembé, de modo contextualizado e sem os inconvenientes da invisibilidade e da desvalorização.

A primeira ação pensada foi a semente de toda a construção da EEDITE. A ideia era a de escolarizar as crianças em local afastado daquele que as discriminava. Assim, a aldeia da etnia era o local ideal.

Nesse contexto, a filha do Cacique João Venâncio, Raimundinha, como era afetivamente conhecida na aldeia, foi a primeira professora indígena diferenciada no estado do Ceará. A comunidade Tremembé a conhecia como uma guerreira da luta por uma verdadeira educação diferenciada e de qualidade.

Raimundinha, sozinha, não teria alavancado essa bandeira, entretanto a sua disponibilidade em educar as crianças Tremembé foi um marco diferencial. Ela não era remunerada e algumas crianças não dispunham de material didático.

As atividades iniciaram em uma das barracas cobertas com palha de coqueiro na praia de Almofala. Juntamente com Raimundinha, as lideranças Tremembé que tinham condições contribuíram com os materiais.

Assim, um coletivo deu início a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé. É importante frisarmos que o empenho e a criatividade de Raimundinha foram fundamentais para que a Escola se concretizasse.

Na ausência de uma lousa, por exemplo, ela escrevia as primeiras letras na areia da praia e as cadeiras eram improvisadas com madeiras de coqueiros. A essa escola foi dado o nome de Alegria do Mar.

Dada a sua importância, a história a respeito da criação da EEDITE foi registrada por autores Tremembé através da elaboração de trabalho de conclusão

de curso do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) e posterior publicação em formato de livro:

No aldeamento de Almofala, em 1991, deu-se início à Escola Alegria do Mar. Era uma escola toda coberta de palha, seu piso era de areia, e os alunos se sentavam em rolos de coqueiros. Nesta escola, os alunos se sentiam muito felizes, porque nela não tinha discriminação. Tinha uma professora que recebia apenas um agrado que os pais davam. Raimunda Marques do Nascimento, a professora, era filha do cacique. Além de ela ensinar a ler e escrever, também ensinava a cultura do povo tremembé: todos os dias, quando a aula terminava, ela, junto com os alunos, iam dançar o Torém na beira da praia (NASCIMENTO e JACINTO, 2014, p.13).

A escolarização facilitada por uma educadora indígena Tremembé, de modo cuidadoso e amoroso, apresentou um diferencial nos processos de aprendizado. Ao final das tarefas de escrever e de contar, Raimundinha reunia as crianças à beira do mar e contava-lhe histórias sobre os Tremembé, narrativas oriundas das memórias orais da aldeia.

As narrativas apresentavam conhecimentos contextualizados com a vida Tremembé, dadas a partir da sua relação com o ecossistema do local. Nesse contexto, todos os dias, numa dimensão pedagógica e lúdica, cantavam e dançavam o Torém. Estes foram os primeiros laços desse grande trançado que é a Educação Indígena Tremembé.

Nesse sentido, verificamos que a EEDITE, desde a sua criação, se faz como uma educação

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 (LIMA, 2014, p. 110).

Com o tempo, o número de estudantes aumentou, o coletivo de educação indígena da comunidade adquiriu forças e, juntamente com as demais pautas políticas dos Tremembé, a construção de uma sede da escola passou a ser discutida.

Em consequência do movimento natural das dunas, a estrutura de palha da escola foi encoberta pela areia. Então, as atividades da escola Alegria do Mar mudaram para os terreiros da comunidade, até que a primeira escola foi finalmente construída, a Escola Indígena Maria Venância, na aldeia da Praia.

Verificamos, então, que a EEDITE, desde a sua criação, esteve relacionada com as articulações políticas da etnia e se apresenta como um desdobramento dela, o que é evidenciado no Projeto Político Pedagógico da Escola

Indígena Maria Venância, finalizado com a frase: “[...] a escola nasceu da luta e se volta para luta”. É dado, então, o seu caráter participativo e crítico.

O impulsionador da mobilização em torno da educação escolar indígena diferenciada foi o desejo de se contrapor à lógica hegemônica de educação e de subalternização desse povo. Nas paredes das escolas diferenciadas Tremembé há uma frase emblemática que é corriqueiramente utilizada nos discursos de muitos membros da etnia: “Queremos uma escola que não mude o nosso jeito de ser”.

Essa afirmação traz embutida no seu sentido o tipo de escola almejada pelo povo Tremembé. Entre os seus princípios éticos e nas práticas escolares, que sejam primadas a valorização e a manutenção dos saberes próprios da etnia. Para tanto, foram priorizadas a construção coletiva e comunitária, a contextualização do ensino e a valorização dos saberes e dos elementos culturais específicos desse povo.

Nesse sentido, a edificação da EEDITE se deu de modo descolonizante, uma vez que foi elaborada a partir da percepção de uma situação de opressão colonializante e da ação de se contrapor a ela através das suas próprias percepções de mundo. Segundo Fonteles Filho,

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

A construção da escola Maria Venância foi seguida pelas demais escolas diferenciadas indígenas na região, tais como nas aldeias da Passagem rasa, Tapera, Mangue Alto e Saquinho.

A mudança nos paradigmas das escolas da etnia foi determinante para diminuir a discriminação que as crianças sofriam. Porém, as escolas criadas, apesar de serem conquistas importantes, não atendiam a demanda contextual e cultural. Portanto, foi preciso fortalecer a relação dos educadores indígenas.

Eles passaram a dialogar e a se ajudar nas atividades pedagógicas, a partilhar as práticas docentes e a se referenciar uns nos outros para salvaguardar os princípios da luta, da cultura, das crenças e das tradições Tremembé.

Conforme esse coletivo indígena de educação se fortalecia e as crianças se apropriavam dos contextos da cultura Tremembé, fez-se necessária uma melhor formação dos educadores indígenas.

Assim, em 2001, foi criado o primeiro curso de formação de professores, em nível médio, o qual foi nomeado Magistério Indígena Tremembé (MIT). Este ajudou a fortalecer o coletivo de educadores indígenas Tremembé e, ainda mais, os saberes contextualizados da aldeia.

Em 2006, dando sequência às formações dos educadores indígenas Tremembé, foi realizado o Magistério Indígena Tremembé de nível Superior (MITS). A importância desses agentes sociais para a EEDITE e para a luta desse povo é expressada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do MITS.

No Projeto, é salientado que a atuação do educador Tremembé se dá para além do ambiente escolar, ele também deve proceder como liderança frente ao seu povo,

[...] se posiciona como um guerreiro pela conquista dos anseios do seu povo quando sente a necessidade, e participa das assembleias, reuniões e rituais do seu povo e dos seus parentes. Viaja para encontros em busca de estratégias para a demarcação de sua terra. E nessas caminhadas fortalece sua consciência política, define seus interesses e missão junto ao seu povo, trazendo para a escola seu exemplo e reflexões (PPP do MITS, 2008, p. 27).

Desse modo, o MITS, que estava inserido no contexto da EEDITE, indica que ela não tem a pretensão de se mostrar sob o viés da neutralidade. Pelo contrário, é evidente que a sua atuação se dá articulada com o movimento indígena da etnia e comprometida com a busca da garantia dos seus direitos e das suas autonomias. Nesse seguimento,

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, na qual os projetos de futuro são construídos no presente (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006, p. 152-153).

As escolas diferenciadas indígenas Tremembé e o MITS contribuem para a construção do projeto de educação intercultural crítico e, portanto, descolonizante. Atualmente, têm papel fundamental no processo de afirmação, valorização, resgate e transmissão dos saberes e da cultura própria desse povo. A respeito da modalidade de educação em questão, o pajé Luiz Caboclo ressalta:

No início nós não somos contra que o professor ensine o português mesmo bem correto, porque a pessoa precisa saber, mas também não discriminar e não tirar a língua materna que a pessoa sabe falar, que nasce falando. Quer dizer, falar de mambeca, os professores sabem, os aluno também, mas o outro povo às vezes não conhece a origem da mambeca (Informação Verbal)³

Levando tais colocações em consideração, refletimos que a EEDITE contribui para o projeto de interculturalidade crítica (WALSH, 2009) e, portanto, descolonizante. Visto que, na sua estrutura curricular, além das disciplinas que tratam dos saberes referentes ao universo dos não indígenas, são abordados assuntos pertinentes aos saberes da etnia em questão, dados sob a sua própria ótica.

Nesse contexto, as disciplinas que focam nos saberes Tremembé são primordiais, pois são as responsáveis pela valorização, afirmação e fortalecimento da cultura e da identidade desse povo.

Acreditamos que a prática do ensino com essa configuração, em conjunto com as lutas protagonizadas pelo movimento indígena, estrutura-se como importante meio contra-hegemônico.

Os aspectos descolonizante e intercultural são evidenciados na formação e nas práticas dos educadores Tremembé, uma vez que elas se dão contextualizadas com "a dimensão social, histórica, ecológica e política, na direção de uma perspectiva abrangente que toma a 'relação' como fundamento da práxis" (FIGEIREDO, 2003, p. 4).

4.1 MITS – A escola nasceu da luta e deve se voltar para a luta

O Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), primeiro curso da UFC totalmente realizado fora dos *campi* da universidade, teve a primeira turma formada em março de 2013. Ele foi concebido no bojo do movimento político da etnia, com o objetivo de dar continuidade à formação escolar diferenciada.

Anterior ao MITS, o Magistério Indígena Tremembé (MIT), curso de nível médio, foi a experiência que deu embasamento para que os integrantes da etnia tomassem posições de liderança na elaboração e na execução do curso superior.

3

Informação fornecida pelo pajé da etnia Tremembé, de Almofala, Luiz Caboclo, em entrevista concedida para a pesquisa em do GEAD em março de 2013.

Mesmo que os indígenas tenham sido protagonistas em todas as etapas do curso, a sua concretização se deu em parceria com a SEDUC, UVA, Prefeitura Municipal de Itarema e a Igreja Metodista do Brasil/ Região Missionária do Nordeste, e a Universidade Federal do Ceará (UFC), a qual foi a sua realizadora.

O Magistério Indígena Tremembé Superior foi criado, oficialmente, como curso de graduação da UFC, tendo sido o primeiro no Nordeste, na modalidade de Licenciatura Intercultural Específica, para formação de professores indígenas.

Ele apresentou diversas particularidades frente ao ensino hegemônico, desde a sua elaboração até a execução do que havia sido planejado. Elementos, como a abordagem teórica realizada em sala de aula, a natureza dos conteúdos ministrados, o modo de construção e elaboração das ementas das disciplinas, a organização e a gestão do curso foram todas, essencialmente, planejadas e executadas pelos indígenas Tremembé. O que oportunizou a elaboração de um modo descolonizante e voltado para a lógica de vida própria desse povo.

Nesse percurso, os envolvidos (docentes, discentes e lideranças) mantiveram a prática de apreciar, coletivamente, os planos de curso e intervir na proposta programática de cada disciplina. Dessa forma, era validado o que os estudantes consideravam pertinente e rejeitado o que julgavam ser incompatível com a ideia de ensino contextualizado com a cultura Tremembé, como a luta pelas suas terras tradicionalmente ocupadas e pelo reconhecimento étnico.

Observamos, nesse contexto, que o MITS adotou práticas descolonizantes a partir da construção de um espaço escolar baseado na comunicação dialógica e na relação horizontal entre a gestão, os docentes e os estudantes do curso, o que proporcionou um ensino baseado nos anseios e nas necessidades da comunidade.

Nesse sentido, o exercício do curso se deu de forma contrária à educação convencional bancária (FREIRE, 1987), na qual o estudante desempenha um papel passivo e de mera reprodução de conhecimentos. Assim, houve o exercício da descolonialidade do saber, dado a partir da prática da educação libertadora. Esta, defendida por Freire, se concretiza alicerçada no saber de experiência feito, na dialogicidade, na problematização e na práxis.

Dessa forma, o MITS apresentou a característica do respeito aos saberes dos educandos, ou seja, “saberes socialmente construídos na prática comunitária”

(FREIRE, 1996, p. 33), elaborados de modo contra-hegemônico, a partir das suas experiências individuais e coletivas na comunidade.

A experiência de ensino dada no MITS oportunizou ainda, frente ao meio acadêmico, o reconhecimento da validade dos saberes e das práticas ancestrais dos povos Tremembé, o que significou, ainda, um progresso na abertura do diálogo entre o saber científico e o de experiência feito, estes não sistematizados, mas adquiridos através da observação e da experiência.

Nesse contexto, o cacique João Venâncio e o pajé Luiz Caboclo lecionaram duas disciplinas específicas do curso, relacionadas aos conhecimentos formulados e adquiridos no convívio da comunidade étnica. Elas trataram a respeito do ritual do Torém e dos Saberes do Mar, do Céu e da Terra.

Dessa forma, a academia reconheceu a importância e a validade dos saberes adquiridos através das experiências dos referidos professores, ao considerá-los portadores de notório saber. A estratégia de introduzir no corpo docente do curso os representantes da própria etnia, livros vivos da história e dos saberes tradicionais, como são considerados, indica um caminho possível para a construção de uma educação baseada na interculturalidade crítica.

Mesmo com baixa escolarização, esses representantes dos saberes intrínsecos da etnia, receberam remuneração semelhante a dos professores doutores da UFC, o que evidencia o reconhecimento da legitimidade dos seus saberes, assim como o ineditismo do curso.

A prática pedagógica dessas lideranças também se deu de forma contra-hegemônica. Ela foi pautada no compartilhamento, na problematização e na ressignificação de experiências relacionadas ao modo de vida do seu povo, valorizando, inclusive, a oralidade, constituinte da cultura do povo Tremembé.

Nesse sentido, o cacique João Venâncio considera que educação escolar indígena Tremembé tem como um de seus objetivos “dar valor aos valores que se tem ainda, como se diz, a história guardada no fundo do baú que nunca foi descascaviado” (Informação verbal)⁴.

Essa educação deve atuar, portanto, como um meio através do qual os saberes inerentes à etnia Tremembé, ainda invisibilizados, sejam valorizados e

4

Informação fornecida pelo cacique da etnia Tremembé, de Almofala, João Venâncio, em entrevista concedida para a pesquisa do GEAD em março de 2013.

reconhecidos como legítimos. Em conformidade com a sua fala, a atuação do cacique no MITS se deu de modo a promover a descolonialidade, característica compartilhada no ensino básico. Segundo Lima (2014, p. 94):

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.

O MITS não representa somente um espaço para veiculação dos “ainda existentes” saberes tradicionais, o próprio processo de construção do curso se tornou um marco na história da etnia. Isso foi evidenciado nos discursos realizados pelos então formandos e pelas lideranças indígenas Tremembé, na festa de conclusão da primeira turma do curso.

Essas falas denotaram que aquele evento representou a comemoração de uma vitória coletiva. A permanente presença do pronome “nós” indicava que as narrativas de vida e de trajetória política e social da comunidade estavam imbricadas na história de implementação da educação escolar diferenciada em nível fundamental, médio e superior. Não raras vezes, essas histórias eram situadas, temporalmente, com referência ao período de efetivação do MITS.

Além disso, o curso representou uma importante conquista para a EEDITE, já que a formação dos educadores indígenas se deu criticamente no que se refere às condições políticas, sociais e culturais da etnia, o que viabilizou que a atuação deles, em ambiente escolar do ensino básico, tenha sido dada de forma engajada politicamente e tenha promovido a formação de educandos conscientes das questões que permeiam a vida social da sua comunidade.

Além da formação acadêmica e profissional, o MITS proporcionou a preparação integral dos seus discentes, ou seja, referente às suas esferas individuais e coletivas. Estas trabalhadas a partir do sentimento de pertencimento à sua comunidade e do engajamento político e social. As disciplinas referentes à cultura específica da etnia, tais como o torém, a pesca, a espiritualidade e a medicina natural tradicional, foram definidoras desse resultado.

Quanto ao legado deixado pelo curso, Maria Lucélia Jacinto deu o seguinte relato:

A nossa formação nos ensinou a gente ser crítico na defesa da nossa terra, do nosso povo, pra defender o nosso povo em qualquer canto que seja. Não ter aquela vergonha de dizer que é um ser Tremembé e defender a nossa

história [...] eu comecei a perceber que o nosso saber é tão importante quanto os de fora. (Informação verbal)⁵.

Inferimos, por conseguinte, que o MITS contribuiu para o processo de descolonização ambiental do modo de vida do povo Tremembé, na medida em que proporcionou a formação de educadores conscientes da legitimidade e da importância dos saberes e da cultura da etnia. Isso promoveu o engajamento e o fortalecimento da luta política desse povo em prol da conquista de direitos sociais.

Apreendemos, portanto, a relevância de a educação escolar manter articulado o mundo vivido, experienciado pelos atores sociais, e o mundo refletido nos escritos e nas falas. De tal modo que garanta a permanência da diversidade, dos valores intrínsecos às diferentes culturas.

No caso do MITS, o desafio de construir um curso superior intercultural contou com o protagonismo da comunidade indígena na feitura do projeto do curso superior. Ele foi elaborado “a muitas mãos, construído no dia a dia da comunidade, na vivência dos professores Tremembé em sala de aula e na convivência com os consultores e apoiadores deste trabalho pedagógico” (PPP MITS, p.14).

A elaboração de uma proposta curricular intercultural não é tarefa fácil, principalmente, porque os saberes de experiências feitos, normalmente não obedecem à lógica acadêmica fragmentada em disciplinas e embasada nos referenciais bibliográficos. Esses saberes surgem das vivências/ experiências dos atores sociais, as quais, tal qual a vida, se dão em sua inteireza e não compartimentadas.

Nesse sentido, o Plano Político Pedagógico (PPP, 2008) do MITS aponta que: “O desafio, quiçá insuperável, é o de dividir o conhecimento em disciplinas curriculares (p. 29)”, pois a “visão de mundo [dos Tremembé é] marcada por uma unidade fundamental e radical (p. 29)”.

Assim, eles adotaram, como estratégia para superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a divisão do currículo em quatro eixos: saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes tecnológicos e saberes específicos.

Embora os eixos ainda representem uma divisão, eles foram pensados com a finalidade de que os conhecimentos sejam trabalhados de forma integral,

assim como são dados na via prática da etnia, diferentemente da compartimentação dos saberes que é imposta pela lógica hegemônica do ensino convencional.

Nesse sentido, os Tremembé, Almofala, consideram que:

Colocar em eixos denominados saberes quer fundamentar o ensino e a aprendizagem não somente em conhecimento científico, mas também em sabedorias da cultura indígena que eles consideram importantes para uma vida digna, saudável e feliz, na perspectiva de suas lutas, entre as quais pela terra, e em defesa do território em que vivem. (PPP-MITS, 2008, p. 29)

O PPP do MITS, pelo que averiguamos, buscou elaborar um currículo que possibilitasse preservar e sistematizar os saberes próprios dessa etnia e que contribuísse para o fortalecimento da luta indígena, bem como nele também está registrada a frase: “a escola nasceu da luta e deve se voltar para a luta” (PPP – MITS, 2008, p. 7).

Nesse sentido, um dos contributos da interculturalidade encontrado no MITS é possibilitar aos graduandos uma formação que contemple os saberes específicos da etnia e os conhecimentos e habilidades necessárias à sobrevivência de sua cultura no contexto atual, de intensas lutas políticas e de disputa por interesses, por exemplo, quanto ao direito sobre a terra.

A educação diferenciada tem que andar em parceria com a convencional, do mesmo jeito usar a tecnologia e os nossos saberes tradicionais em parceria. Não dá pra esquecer a nossa [educação] 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, trabalha o lá de fora, o dos outros. (Informação verbal)⁶

O texto acima é uma transcrição da fala do cacique Tremembé, feita durante a disciplina do MITS “Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”. Ele relata que é necessária a parceria entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais.

A sua prática em sala de aula refletia tais princípios e era exercida através da articulação da teoria com a prática de forma contextualizada com a realidade vivenciada.

6

Informação fornecida pelo cacique Tremembé João Venâncio durante a disciplina do MITS “Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé” realizada em dezembro de 2011.

Na disciplina ministrada pelo Cacique, as narrativas a respeito do Torém eram tecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Assim era a característica da construção coletiva do conhecimento: a educação se dava pela dialogicidade, conscientização e valorização dos saberes locais, o que promovia o reconhecimento cultural, a resistência aos processos universalizantes e colonializadores da modernidade e a problematização dos processos de exclusão social e cultural.

As aulas eram, ainda, momentos de ressignificação de elementos pertencentes à cultura Tremembé, ao passo em que eram legitimados pelo grupo. Acreditamos que as parcerias, em termos epistemológicos, são possíveis somente pelo diálogo horizontal, intercultural e pelo reconhecimento da incompletude dos saberes.

Nesse sentido, entendemos que a presença dos porta-vozes do conhecimento Tremembé é condição essencial para uma proposta de educação intercultural crítica, pois ela torna visíveis as experiências sociais dessa etnia e as formas outras de elaboração de conhecimento, que, mesmo não obedecendo à lógica científica nos moldes eurocêntricos, responde as demandas da sociedade dentro da qual foram elaboradas.

No trecho abaixo, o Cacique Tremembé relata a relação entre a terra, o mar e o céu a partir da experiência da pesca, chamada por ele de pesca tradicional:

Pra ir pro mar você precisa das duas coisas [céu e terra], você precisa da terra... quanto tá lá você precisa do céu e lá você precisa da água. Da água é que se tira o peixe, da terra se leva, hoje não, o povo não tá mais fazendo isso, mas teve um tempo que se fazia, levava a terra pra fazer o fogão, levava a lenha, que era pra se cozinhar e fazer a comida pra gente comer. Então se junta às três coisas numa só, e a gente possui essa experiência de viver. (Informação verbal)⁷

Falando sobre a disciplina saberes do céu, da terra e do mar, ministrada por ele e o pajé, relata:

[a gente] ensinou todo um processo, e isso não existe hoje, né... Um exemplo: você tá no meio do mar, pegar uma bucha de coco, fazer um fogo, assar um peixe e comer, mas só pra quem sabe... Quem não sabe? Morre de fome. Né? Exemplo: você sai daqui e fica lá em 25 braços, 30 braços e de lá, você tá sabendo, qual é, mais ou menos a direção do seu porto, pra você voltar. (Informação verbal)⁸

7

Informação fornecida pelo cacique Tremembé João Venâncio durante a disciplina do MITS “Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé” realizada em dezembro de 2011.

8

Informação fornecida pelo cacique Tremembé João Venâncio durante entrevista

Trouxemos esses relatos, pois os consideramos significativos para a compreensão das experiências sociais enquanto formas efetivas de elaboração de conhecimento.

A atividade chamada pelo cacique de “pesca tradicional”, por não utilizar o aparato tecnológico disponível hoje e por depender, essencialmente, da leitura dos elementos da natureza e dos materiais presentes nela, produziu uma percepção de natureza que nos pareceu reconhecer uma profunda relação entre seus elementos.

O cacique expôs que tal prática já não acontece, atualmente, provavelmente pelas facilidades trazidas pela tecnologia que dispensa esses saberes tradicionais. Entretanto, consideramos relevante salientar a percepção das experiências sociais como formas efetivas de elaboração de conhecimentos que servem para viver.

Nesse sentido, entendemos que a efetivação de uma proposta intercultural crítica depende da superação da hegemonia do conhecimento científico e da igualdade de oportunidade para as suas diferentes formas de elaboração, bem como foi praticado no MITS.

4.2 TCCs do MITS

Os trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos professores formados através do MITS representam um produto oficial do curso. Eles se configuram, portanto, como um rico material de estudo a respeito das contribuições que a formação proporcionou para a descolonização da educação escolar da etnia, bem como do seu modo de vida.

Eles apresentam a sistematização de saberes inerentes ao povo Tremembé, reelaborados por meio de pesquisa vinculada ao curso acadêmico. Trazem, portanto, o registro escrito da cultura oral da etnia, o que significa um marco na sua história.

Para tanto, os então graduandos buscaram, através das narrativas das pessoas mais velhas da comunidade e da pesquisa empírica, identificar e discutir a respeito das transformações ocorridas ao longo do tempo no modo de vida da etnia.

Dessa forma, esses trabalhos apresentam um apanhado das percepções que a etnia tem de mundo, os quais revelaram as suas crenças, saberes e modos de vida. Contribuíram ainda para o reconhecimento, na esfera acadêmica e científica, dos conhecimentos adquiridos a partir das vivências e das perspectivas elaboradas socialmente pelos Tremembé.

O meio ambiente é um dos temas mais abordados nesses trabalhos, seja como tema principal ou mesmo secundário, o que sugere a relevância da temática quanto ao modo de vida e às práticas culturais desse povo.

Neles, encontramos denúncias de agressões cometidas contra o meio ambiente, como a invasão do território tradicional pela empresa DuCoco, a poluição e a conseqüente redução da fauna e da flora locais.

Tais fatos provocaram alterações dos seus modos de vida, bem como de tradições historicamente cultivadas, uma vez que elas estão intimamente relacionadas com o ambiente natural.

Essas percepções apresentadas no texto apontam para o exercício da pesquisa acadêmica descolonizante, uma vez que ela proporcionou o desvelamento de situações de subalternidade conseqüentes das relações assimétricas de poder pautadas no poder econômico.

Dentre os títulos publicados, escolhemos três que versam diretamente sobre a questão ambiental, por tratarem a temática de modo descolonizante. Neles, a descolonialidade da mãe natureza (WLASH, 2009) é trabalhada a partir da relação de espiritualidade que o povo Tremembé tem com o ambiente natural.

São eles: “O Lagamar na vida dos Tremembé da Varjota e da Tapera”, “Os Encantados e seus Encantos. Narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados” e “Medicina Tradicional do Povo Tremembé”.

O TCC “O Lagamar na vida dos Tremembé da Varjota e Tapera”, elaborado por José Robério Guilherme, Maria Joelma Félix e Maria Lucélia Jacinto, nos apresenta um texto acadêmico elaborado a partir da perspectiva do grupo étnico que o elabora.

Vemos nele o reflexo do modo como o ensino diferenciado foi praticado durante o MITS e as suas características descoloniais. A primeira que podemos ressaltar é a de que ele, assim como outros, foi elaborado em grupo, fato pouco comum no ambiente acadêmico, entretanto, significativo para esse povo, já que é de modo coletivo que ele, geralmente, trata as questões pertinentes à comunidade.

Além disso, o texto apresenta, de forma complementar, duas compreensões a respeito do tema estudado: a de dados técnicos, fornecidos por pesquisadores não indígenas, tais como, definições e conceitos; e a de dados da própria etnia, fundamentados nos saberes de experiência feita. Logo, identificamos o exercício de interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Em vários trechos do trabalho, os autores e seu interlocutores fazem referência ao Lagamar a partir da linguagem subjetiva e da afetividade evocada pela íntima relação que eles têm com esse ambiente. A presença da descolonialidade da mãe natureza se faz constantemente presente nas narrativas, as quais fazem uso de percepções de caráter espiritual.

Nesse sentido, observamos características da cultura desse povo que contribui de forma positiva para a preservação da natureza. Essa atitude está relacionada com a percepção de sacralidade que ele tem do meio ambiente.

Segundo o texto, o povo Tremembé possuía anteriormente uma relação mais estreita e de maior respeito com o Lagamar. Por conta disso, não eram praticados atos danosos para a sobrevivência dele, o que proporcionava uma vibração mais elevada vinda do ambiente.

Havia um sentimento muito bom quando, no passado, nos aproximávamos do Lagamar e sentíamos as boas vibrações que ele emitia prá nós. O rio era parte da gente mesmo... a gente brincava, se banhava, pescava, era lazer e espiritualidade, pois que se sentia as boas energias que vinham de lá. (GUILHERME; FÉLIX; JACINTO, 2012, p.11)

Já com a influência da modernidade essa relação foi modificada e a poluição levou à queda a vibração do local.

Houve um processo que empobreceu o Lagamar, que retirou dele boa parte do seu significado para os Tremembé, retirou dele sua simbologia, sua representação e, conseqüentemente, comprometeu a energia desse lugar, tornando-o mais prejudicado, mais agredido. (GUILHERME; FÉLIX; JACINTO, 2012, p.10)

“Nossos pais, nossos avós, conheciam ele como nós conhecemos também, como nosso pai. Pai e mãe é o nosso Lagamar, nós tiramos a sobrevivência dele. E hoje ele tá sendo destruído, devido tanta poluição.” (Informação verbal)⁹.

9

Essa referência afetiva é apontada em várias passagens do texto e mostra que essa denominação é dada porque grande parte da alimentação desse povo é retirada desse rio. No caso de famílias mais humildes, o rio é o provedor de toda a alimentação, assim como, antigamente, acontecia com a maioria deles.

Como o objetivo do trabalho, apontado no texto, é que ele funcione como material didático a ser utilizado nas escolas de ensino básico, consideramos que ele, de modo eco-relacional (FIGUEIREDO, 2007), contribuirá para a descolonialidade ambiental (FIGUEIREDO, 2009) da relação do povo Tremembé com o Lagamar, a partir da percepção da espiritualidade e da afetividade presentes, tradicionalmente, no convívio entre eles.

A concepção de sacralidade concedida ao Lagamar está relacionada, ainda, com a concepção de que ele é morada do encantado Guajara, ser espiritual avistado diversas vezes e que protege o mangue e quem respeita o local. Dessa forma, a proteção ambiental é fomentada pela espiritualidade.

Os autores da pesquisa apontam que

Tendo esses aspectos de amor com a natureza que são sua morada. Temos a proteção deles que rodeia nosso corpo, como se fosse o ar. Por isso é que devemos conscientizar essas novas gerações a ter esse respeito e acreditar que os encantados são nossos ancestrais que já se foram dessa vida para a outra. (GUILHERME, FÉLIX & JACINTO, 2012, p. 23-24)

Os então discentes, à época da escrita do trabalho, precisam que o objetivo da escrita foi a de promover a sustentabilidade ambiental, garantir a sobrevivência do Lagamar, dos encantados e das vidas aquáticas presentes no rio.

Para tanto, denunciaram a poluição ocorrida ao longo dos anos ocasionada por descarte de objetos e de substâncias poluentes, tais como esgotos e lixos domiciliares e industriais.

Para eles, as influências dos “não índios”, que levam para a comunidade o hábito do consumo de alimentos industrializados, embalados e enlatados, e o aumento populacional da comunidade Tremembé, são algumas das causas da poluição na comunidade.

O TCC “Os Encantados e Seus Encantos. Narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados” (2012), elaborado por Maria Andreína dos Santos, apresenta o estudo realizado a partir dos relatos de conhecimentos e das experiências de Tremembé das mais diversas faixas etárias. Dentre eles, estavam

lideranças, anciãos, rezadeiras, curandeiros e estudantes que tiveram contato com os Encantados.

Segundo a autora, as histórias a respeito dos encantados sempre surgiam nas conversas do cotidiano quando, ainda sem televisão, os membros da etnia se reuniam a noite para conversar. Entretanto, ela observou que, atualmente, essas histórias não estão mais tão presentes na oralidade do seu povo. Logo, ela percebeu a importância de escrever o seu trabalho sobre esse tema.

O objetivo do trabalho, no entanto, não foi o de convencer os leitores a respeito da crença nos Encantados, mas sim o de divulgar o aspecto da cultura Tremembé que se faz presente “há milhares de anos e que juntos [os Encantados] compartilham experiências e conhecimentos de proteção com o meio ambiente, convivendo sempre em harmonia com a mãe natureza.” (SANTOS, 2012, p.15-16)

A importância dessa difusão é dada pelo fato de que esses seres fazem parte de aspectos da cultura que identifica e une o povo Tremembé.

O material selecionado por nós dialoga entre si, pois as temáticas estão interconectadas em uma dimensão mais ampla dos saberes da etnia. Sendo assim, o texto trata também da medicina tradicional, visto que ela está ligada diretamente à crença dos Encantados.

Segundo a autora, o conhecimento dessa ciência foi adquirido ao longo de gerações, por meio dos parentes falecidos que apareceram em sonhos para ajudar o povo com a sua força e sabedoria.

Segundo os Tremembé mais velhos, os Encantados são lideranças que já morreram e que continuam presentes em espírito no meio do nosso povo para que em momentos oportunos possam passar certos ensinamentos espirituais para alguém que tenha merecimento dessa sabedoria. Eles dizem também que os Encantados são pessoas que no passado foram encantadas por fadas, não estão mortas e teriam um tipo de energia quente que as diferenciam das pessoas comuns e das mortas. Muitos desses Encantados estão presentes em diversos aspectos da vida dos Tremembé e muitas vezes atuam em curas, seja na iluminação para a confecção de remédios tradicionais, ou ainda na ajuda ao afastar espíritos que incorporam nas pessoas. (SANTOS, 2012, p.18)

Durante o seu desenvolvimento, Andreína tinha medo dos Encantados, pois ouvia relatos preconceituosos de que eles estariam relacionados com feitiçarias. Foi somente quando ela se identificou como Tremembé e passou a participar do movimento indígena que o medo se transformou em curiosidade, mais precisamente durante as aulas ministradas pelo cacique e pelo pajé no MIT e no MITS.

Nessas ocasiões, ela aprendeu que, há muito tempo, os Encantados estão presentes na cultura Tremembé e que é importante aprender a conviver e a se conectar com eles nos momentos de prática do Torém, mesmo com a influência de outras culturas.

Através do relato exposto por Andreína em seu trabalho, observamos um exemplo de como a EEDITE atuou de forma a descolonializar o seu pensamento e a sua crença. Estes, que eram permeados por preconceitos presentes na sociedade circundante, deram espaço para a afirmação da importância de se cultivar os valores próprios da sua etnia.

A rica relação que os Tremembé têm com o ambiente natural, foi tratada ainda no TCC “Medicina Tradicional do Povo Tremembé”. Ele aborda a importância da natureza para a prática tradicional, pois é dela que são extraídos os seus remédios, conforme sugere a própria divisão do trabalho em três partes: I – Medicina das plantas, II - Medicina dos bichos e outros elementos, e III - Medicina das rezas e rituais.

O estudo apresentado teve como fontes de informação as lideranças e os “sábios tradicionais do povo”, além das pesquisas realizadas pelos estudantes do ensino básico das escolas específicas da etnia. Foi elaborado com o objetivo de divulgar e de estimular o uso dessa medicina com a finalidade de fortalecer a saúde e a identidade desse povo.

A cura pelas ervas, animais, rezas e rituais apontam para uma compreensão da integração do ser humano com o meio ambiente, que é social, cultural e espiritual. Esta é a lógica que atribui espírito a todas as coisas, por isso o espírito se faz presente na natureza (encantados), nas ervas, nos animais e podem se ligar ao espírito humano e promover a cura (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, a percepção de ser humano como parte integrante e constitutiva da natureza e da natureza como ente espiritualizado é basilar na compreensão da prática da cura Tremembé.

É importante frisar que essa lógica descolonial na relação com o ambiente, que persiste entre os Tremembé, tem enfrentado desafios oriundos das problemáticas de degradação ambiental contemporânea. Segundo relato da professora indígena Maria Lucélia Jacinto, durante a elaboração do seu trabalho sobre o Lagamar, foi apurado que a medicina tradicional do povo Tremembé vem sendo perdida por conta do desmatamento:

[...] a gente percebeu de que aonde ainda resta um pouquinho dessa planta é aqui na área da passagem rasa, né? Nas outras áreas é muito difícil, e sem contar que, pra se fazer o remédio, às vezes tem plantas que têm segredo, não pode ficar perto da estrada. E aí, isso aí fez com que também a medicina fosse se perdendo por conta dessa razão. (Informação verbal)¹⁰.

Conforme sugerido no relato acima, os Tremembé percebem uma estreita ligação entre a medicina tradicional e os Encantados, que foram os principais agentes da cura, quando ainda não existiam médicos na região.

A análise dos três TCCs selecionados por nós apontou a relevância da temática ambiental para a própria construção do imaginário cultural e espiritual da etnia.

Nesse sentido, os trabalhos apontam que a natureza ambiental é espaço de vida não apenas bioquímica, mas também cultural e espiritual, pois nela habitam os encantados, seres espirituais com poder de influenciar a vida cotidiana, o que sugere uma sacralidade da natureza.

Embora os Tremembé lidem com problemas ambientais típicos das sociedades modernas, tais como desmatamento e poluição, eles mantêm uma relação íntima com a natureza, que não é comum em nossa sociedade contemporânea.

Creemos que os elementos explicitados acima evidenciam uma racionalidade na forma de ser e estar no mundo, diferente da lógica consolidada pela matriz colonial ambiental.

É possível perceber que, ao contrário da lógica colonial que se baseia numa divisão binária entre natureza e sociedade, descartando o mágico, o espiritual e o social e, assim, fragmentando os sistemas integrais de vida típicos dos povos ancestrais (WASH, 2009), os Tremembé ainda mantêm essa articulação, o que indica a presença da descolonialidade da mãe natureza.

Assim, a relação dos Tremembé com o meio que exploram para sua subsistência material é regida por uma dimensão espiritual, permeada por segredos, seres sobrenaturais, onde suas ações são regidas, muitas vezes, por regras de conduta que buscam garantir o respeito e a harmonização com a natureza. Caso contrário, podem ser castigados pelos encantados, ou estes podem abandonar a localidade que habitam, levando ao colapso o local.

10

A percepção da sacralidade da natureza pode ser entendida como um sinal diacrítico subjetivo dos povos indígenas, pois, para eles, a concepção de mundo se dá a partir da inteireza dos processos de produção da vida com base nos elementos naturais. Dessa forma, entendemos que a natureza, dentro daquela comunidade e na proposta educativa implementada no MITS, pode ser compreendida a partir da perspectiva eco-relacional (FIGUEIREDO, 2007).

Sob essa ótica, observamos as diversas dimensões que a natureza representa para esse povo. A dimensão política está presente na busca pela demarcação e pela asseguarção das terras indígenas; a espiritual pode ser visualizada na relação dos encantados com locais do espaço natural onde eles vivem e nas ervas que produzem a cura; já as dimensões cultural e identitária perpassam, em larga medida, a relação que eles mantêm com o meio ambiente.

Diante disso, a EEDITE é especialmente direcionada para os ricos elementos da cultura Tremembé, considerando-a como referencial de reflexão para as problemáticas locais, e entendendo a "impropriedade de dissociar as rotinas educativas, escolares, do contexto social mais amplo" (FIGUEIREDO 2008).

As temáticas abordadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), elaborados pelos licenciados através do MITS, seguiram essa mesma perspectiva do ensino diferenciado. Eles são sistematizações dos conhecimentos da etnia, os quais constituem um rico material possível de ser utilizado no ensino básico.

Esses trabalhos possuem ainda potencial descolonizador, na medida em que utilizam elementos da cultura Tremembé como referência para refletir a respeito do mundo onde vivem.

Dessa forma, a produção do conhecimento, o entendimento a respeito do mundo e as referências que os Tremembé passam a ter não se dão a partir de um modelo alheio ao modo de vida da etnia, ou seja, o conhecimento não advém da cultura não indígena, mas sim a partir de elementos da própria cultura desse povo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, nos propusemos a compreender as contribuições que a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (EEDITE) apresenta para a transformação dos modelos de educação escolar

homogeneizantes e subalternizantes. Isso com a finalidade de contribuímos para o projeto social de descolonialidade em voga atualmente nos países do Sul.

Nesse sentido, buscamos fazer um breve resgate histórico dos projetos educacionais e das políticas públicas voltadas para os povos indígenas no nosso país, na medida em que mostramos que a organização política deles culminou em avanços no que se refere aos seus direitos essencialmente humanos. Os quais, ao nosso entender, estão relacionados com a Descolonialidade Ambiental das suas vidas coletivas e individuais.

Nesse apanhado, identificamos que historicamente as políticas voltadas para os povos indígenas atuaram no sentido da integração deles à sociedade nacional. O que direcionou a educação escolar a seguir o mesmo padrão. No entanto, as articulações do Movimento Indígena em parceria com seus apoiadores, tais como antropólogos e setores da igreja católica, buscaram mudar essa perspectiva assimilacionista para a de respeito e valorização das diversidades étnicas.

A conquista da educação escolar diferenciada e específica indígena, baseada nos pilares de diferença, intercultura, especificidade e bilinguismo se deu nesse cenário de reivindicações políticas. A EEDITE, o projeto de educação escolar formulado a partir do trabalho e organização do povo Tremembé, está inserida nesse modelo de ensino. Isto posto, buscamos apreender as suas possíveis contribuições para uma perspectiva educativa descolonizante.

Nesse panorama, identificamos que a EEDITE possui amplo potencial descolonizante, uma vez que se mostra intimamente ligada às causas políticas da etnia, atua como agente desvelador das relações de opressão hegemônicas e se faz como um método de resistência frente a elas.

A realização do MITS, bem como a formação da sua primeira turma, resultou em fortalecimento da busca por garantia de direitos da etnia. Visto que os relatos dos próprios Tremembé apontam que o curso proporcionou o aumento da auto estima do seu povo. Isto observado no reconhecimento dos saberes inerentes as tradições culturais da etnia, à busca pela descolonialização e a superação da subalternidade a que seus modos de vida, ser e estar no mundo foram historicamente submetidas.

Nós identificamos que tais avanços foram obtidos a partir da postura e da dinâmica adotada durante todo o percurso da formação de curso superior, desde a sua idealização até as práticas de sala de aula. Estas que atuaram como reflexo da

própria concepção do que seria o MITS, uma vez que ele é fruto das articulações políticas da etnia e foi elaborado com o objetivo de fomentar a luta pelo seu reconhecimento étnico e a conquista dos direitos advindos disso, tais como a demarcação de seus territórios.

Desse modo, o MITS configura-se como um projeto pioneiro no Brasil, no qual o modelo de educação escolar diferenciada e específica indígena se deu por iniciativa dos próprios beneficiários e somente durante o seu percurso recebeu apoio de instituições parceiras. Todo esse processo se deu de forma coletiva, desde as reuniões para a elaboração do plano político-pedagógico até as práticas educativas.

A estrutura curricular se deu ainda de modo a promover a interculturalidade crítica, uma vez que a metade das disciplinas trabalhadas foram relacionadas especificamente com as particularidades socioculturais e políticas da etnia e que a outra metade, relacionada com conhecimentos não indígenas, foram trabalhadas de modo contextualizado com a realidade desse povo.

Além disso, o fato de que lideranças, tais como o pajé Luiz Caboclo e o cacique João Venâncio, terem atuado oficialmente como docentes de disciplinas específicas, mesmo sem formação acadêmica a nível superior, representa o reconhecimento do valor e da legitimidade dos saberes próprios desse povo.

Outro ponto importante que podemos destacar é que o curso se deu em regime diferenciado, integralmente dentro das comunidades da etnia. O que permitiu que o curso não fosse direcionado somente para aqueles que estavam oficialmente matriculados, mas também para os membros das comunidades. A participação deles nas aulas eram não somente permitidas como também estimulada.

Os TCCs refletiram as peculiaridades do curso, eles abordaram temas referentes à cultura própria do povo Tremembé, a partir de reflexão crítica a respeito das mudanças que ocorreram ao longo dos anos no seu território, tais como poluição e invasão, e na sua cultura, como por exemplo, as alterações nas suas tradições.

Desse modo, o MITS não contribuiu apenas no âmbito do ensino superior, uma vez que os professores formados atualmente exercem as suas funções no ensino básico das escolas diferenciadas da etnia. Embora saibamos que elas estão submetidas a regras impostas pela SEDUC e que há precarização no exercício do trabalho docente, os relatos desses profissionais apontaram para a contribuição desses ensino superior também para a educação básica.

Diversos professores relataram que os TCCs são utilizadas como apoio e até mesmo material didático no ensino básico. Eles direcionam também atividades extracurriculares.

Nesse contexto, concluímos que a EEDITE, surgida com o ensino fundamental, antes mesmo das articulações políticas da etnia, é fomentadora do MI e que atualmente funciona como vitrine que dá visibilidade a ele.

Desse modo, a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé ocorre de forma engajada socialmente, comprometida politicamente, e que trabalha no sentido do exercício da autonomia do povo Tremembé, a partir da valorização e da promoção dos seus valores culturais. Isso aliado ao trabalho de conscientização a respeito da condição de subalternidade imposta pelo padrão mundial de poder e das estratégias para se trabalhar contra essa lógica hegemônica, com vista para a descolonialidade ambiental nas diversas dimensões de vida desse povo.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. Max Maranhão P. **A escola entre os índios Tapeba**: o currículo num contexto de etnogênese. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2000.

ALMEIDA, T. C. C. **Práticas pedagógicas em educação ambiental**: a escola diferenciada de educação infantil e ensino fundamental Tapeba Conrado Teixeira. Fortaleza, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2000.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Modernidade Colonialidade Ocidental e a produção da Sabalternidade do Outro, **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2 , p. 89-101, maio/ago. 2007

BOTELHO, Maurilio Lima. Colonialidade e Forma da Subjetividade Moderna: a violência da identificação cultural na América Latina. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 34, p.195-230, jul./dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. 19 de dezembro de 1973. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. nº 6001/73, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Brasília, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Caderno de apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Educação indígena**. Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília, 2001. v.4.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CORREIA, S. B. **Avaliação da implementação da política de educação escolar indígena no território Tapeba (CE)**. 2011.128f. Dissertação (mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

DEPARIS, S. R. **União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. “Estudos culturais: uma introdução”. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.133-166.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Porto, v. 2, p. 1-25, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. *In*: Adelaide Alves dias; Charliton José dos Santos Machado; Maria Lúcia da Silva Nunes. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural**. João Pessoa: UFPB, 2009, v. 1, p. 49-84.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação popular e educação ambiental: @ educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. *In*: STRECK, Danilo R.;

ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção popular social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1, p. 232-246.

FIGUEIREDO, João B. A. Epistemologias populares e a descolonialidade do saber no contexto das políticas públicas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33, 2010., Caxambu, RJ. **Anais ...** Caxambu, RJ, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30, 2007, Caxambu, RJ. **Anais...**, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3024--Int.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1974/13ed.,1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017. Recurso digital

GUILHERME, José Robério; FÉLIX, Maria Joelma; JACINTO, Maria Lucélia. **O Lagamar na vida dos Tremembé de Varjota e Tapera**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Intercultural Específica) - Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, Universidade Federal do Ceará, Almofala, Itarema, 2012.

GOHN, Maria da Glória M. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-36, 2011.

GONDIM, Juliana Monteiro. “**Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure**”: narrativas e práticas rituais das pajés tremembés. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Editora Vozes, ed. 12, 2010.

JACINTO, Ana Lúcia; MIRANDA, Janete Sousa; MOURA, Maria da Conceição; SIQUEIRA, Rosângela Reinaldo. **Medicina tradicional do povo Tremembé**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Intercultural Específica) - Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, Universidade Federal do Ceará, Almofala, Itarema, 2012.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-56.

LIMA, D. M. A. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, T. H. S. **Educação Escolar Indígena no Ceará: A Escola como direito de Aprender do Povo Anacé**. 2014. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 337-382.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Dossiê: Diálogos do Sul**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgard (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3: p. 239-262, jul/sep. 1993.

NASCIMENTO, Maria Gilsa do; JACINTO, Rita Félix; FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Torém: a brincadeira dos índios velhos – reelaboração cultural e afirmação étnica entre os Tremembé de Almofala**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.47-77, 1998.

OLIVEIRA, K. E. **Estratégias sociais no Movimento Indígena: representações e redes na experiência da APOINME**. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

OLIVEIRA, Renata Lopes. **O Torém como lugar de memória e da formação da educação escolar diferenciada indígena Tremembé**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgard (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 3-5.

Projeto Político Pedagógico do Curso do Magistério Indígena Tremembé Superior MITS - Licenciatura Intercultural Específica. Almofala-Itarema/ Fortaleza-CE. 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Os fantasmas da América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal (Org.). **Oito Visões da América Latina**. São Paulo - SP: Senac, 2006. p. 49-85.

SANTOS, Maria Andreína dos. **Narrativas do Povo Tremembé de Almofala sobre os Encantados**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Específica) - Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, Universidade Federal do Ceará, Almofala, Itarema, 2012.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de Índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUSA, Flávia Alves de. **As crianças e suas relações com a “Escola Diferenciada” dos Pitaguary**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial. **Revista Monções**, Dourados, v.1, n.1, p. 235-256, jan/jun. 2012

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade. Perspectivas críticas e políticas. *In*: CONGRESSO ARIC. XII, 2009, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2009.