



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**SELMA HELENA MARCOS RIBEIRO**

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:  
DESAFIOS E CONQUISTAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA  
TREMEMBÉ SUPERIOR - MITS**

**FORTALEZA**

**2013**

SELMA HELENA MARCOS RIBEIRO

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:  
DESAFIOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CURSO DE  
MAGISTÉRIO INDÍGENA TREMEMBÉ SUPERIOR - MITS

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poeduc) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

FORTALEZA

2013

---

R372p

Ribeiro, Selma Helena Marcos

Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS / Selma Helena Marcos Ribeiro. - 2013.

92 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação Superior.

Orientação: Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante.

1. Educação diferenciada. 2. MITS. 3. Protagonismo. 4. Tremembé. 5. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD

---

SELMA HELENA MARCOS RIBEIRO

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:  
DESAFIOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CURSO DE  
MAGISTÉRIO INDÍGENA TREMEMBÉ SUPERIOR - MITS

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão, da Educação Superior (Poeduc) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Educação Superior.

Aprovada em: 28 / 08 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

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

Aos meus pais,  
Artur (*in memoriam*)  
e  
Eleuses.

Eles me ensinaram as coisas importantes  
que nortearam minha vida.  
O orgulho que tenho deles,  
seus exemplos de amor, de vida,  
de dignidade e de família  
são minhas referências  
e me fortalece cada dia.  
O carinho e apoio de minha família estão  
sempre presentes em meu caminho  
e em minha vida.

Aos meus irmãos,  
Artur Filho  
Aldaiza  
Roberto e  
Antônio José.

Aos sobrinhos e sobrinhas  
e  
ao Igor.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Sueli Maria de Araújo Cavalcante, por ter me acolhido quando o professor André Haguette necessitou se ausentar. O respeito ao ofício e à pessoa e a solidariedade por ela demonstrados foram fundamentais para a realização e conclusão desta dissertação. Seu incentivo, sua paciência e dedicação me fortaleceram, suas orientações me ajudaram. Certamente levarei por toda a vida os ensinamentos que ela generosamente me transmitiu.

Aos professores participantes da banca examinadora, José Mendes Fonteles Filho e Gerson Augusto de Oliveira Junior, pelo incentivo, indicações de leituras e sugestões valiosas na finalização deste trabalho.

Aos professores tremembés egressos do curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits) pelas entrevistas concedidas. Em especial ao Getúlio, Sesinho e ao João Venâncio, cacique dos tremembés pela acolhida nas aldeias.

Ao professor André Haguette, pela orientação e pelo tempo dedicado. A todos os professores do curso.

À professora Socorro Rodrigues Sousa pela atenção e pelos conselhos.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Às amigas da turma: Vera Pontes Juvêncio e Anselma Batista, pela amizade, carinho e atenção.

A Fernanda Araújo, pela competência, amizade e presteza.

A Tâmara, Erivan Junior, Luciana, Rubens, Marcela e Pedro pelo carinho e apoio.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, sob o olhar dos egressos, fatores que se apresentaram para os desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior (Mits), realizado pela Universidade Federal do Ceará, nas aldeias de Almofala, Itarema, Ceará, como política de ação afirmativa dirigida aos indígenas. A fundamentação teórica engloba aspectos conceituais de políticas de ações afirmativas, da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil e, por extensão, fundamentos da política nacional para o ensino superior. Descreve ainda características gerais da etnia tremembé e do Curso (Mits). Caracteriza-se como pesquisa de natureza empírica, do tipo descritiva, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, recorreu-se as fontes bibliográficas, documentais e estudo de caso. Os sujeitos participantes da pesquisa são egressos do Mits concluído em 2013, além do Coordenador geral do curso, José Mendes Fonteles Filho, e do cacique dos tremembés, João Venâncio. Os dados coletados por meio de entrevista foram tratados segundo análise de conteúdo de Bardin. Os resultados da pesquisa revelaram as seguintes categorias: Educação diferenciada, Desafios e Dificuldades; Benefícios; Protagonismo. Conclui-se que um dos principais desafios do Mits diz respeito à realização na própria aldeia dos indígenas tremembés, no sentido de atender plenamente ao Projeto Político Pedagógico voltado para a realidade dos tremembés e com autonomia. Quanto às conquistas, destaca-se à formação dos professores tremembés, aptos a atuar como educadores, gestores de escolas e cidadãos conscientes de seus direitos. Registra-se como ponto relevante do Mits, o protagonismo dos tremembés na história da educação diferenciada e, especialmente no ensino superior. Por outro lado, destaca-se o pioneirismo da UFC ao aprovar e realizar o projeto, pois agregou à sua história o título de primeira instituição de ensino superior a realizar um curso superior para indígenas, inteiramente ministrado em suas aldeias em Itarema, Ceará.

**Palavras-chave:** Educação diferenciada. Mits. Protagonismo. Tremembé.

## ABSTRACT

This research aims to investigate, under the gaze of the already graduated, the factors that contributed to the challenges and achievements, such as affirmative action directed at Indians, of the teaching of Advanced (HIGHER) Tremembe Indigenous Course (Mits), conducted by the Federal University of Ceará, in the villages of Almofala and Itarema, of Ceará. The theoretical foundation discusses conceptual aspects of affirmative action policies, intercultural and differential education of indigenous peoples in Brazil, touching on aspects of higher education and describing the general characteristics of Tremembe ethnicity, and the teaching of higher education Course to the Indigenous Tremembe people (Mits). It is characterized as descriptive empirical research, with a qualitative approach. The technical procedures for data collection consist of bibliographic research and documentary case study. Twelve people (12), egresses of the Mits course concluded in 2013, participated in this research, in addition to the Coordinator General of the Course, the son of Prof. Dr. José Mendes Fonteles, and the Chief of the tremembé, Mr. John Venancio. The research data were collected through an interview and evaluated by the content analysis method of Bardin. The results of the survey revealed the following characteristics: Differential Education, Challenges and Difficulties; Benefits and Protagonism. We conclude that one of the main challenges of Mits consists of the realization of education in the very village of the indigenous Tremembe, in order to fully meet the Educational Policy Project respecting the reality of tremembé people and their autonomy. As for the achievements, it can be said that one of the great realizations was the successful formation of the Tremembe graduates of teacher training with hundred percent frequency, as well as training them as qualified professional educators, managers of schools and Tremembe citizens, to act in defending their rights. It is important to note one of the most important points in Mits: the protagonism of the Tremembe in the story of differentiated education, and particularly the higher education. On the other hand, there is the UFC as the pioneer to approve and execute the project. This successful experiment for tremembé teachers and to the UFC has aggregated the first course held, in its history, in the indigenous villages of Almofala in Itarema, of the Ceará State.

**Keywords:** Differential Education. Mits. Protagonism. Tremembé.



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Igreja da Nossa Senhora da Conceição de Almofala .....	45
Fotografia 2	– Dançando o Torém .....	48
Fotografia 3	– Colação de Grau de alunos do Curso de Magistério Indígena Superior .....	50
Fotografia 4	– Escola Maria Venâncio .....	56
Fotografia 5	– Concludentes do Curso (Mits) .....	57
Fotografia 6	– Fila para assinatura de presença na colação de grau .....	95
Fotografia 7	– Familiares dos indígenas formandos .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anai	Associação Nacional de Ação Indigenista
Cedi	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
Cita	Conselho Indígena tremembé de Almofala
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coneei	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPI	Comissão Pró-Índio
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
EJA	Programa de Educação de jovens e adultos
Enade	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Cultura e Arte
Labomar	Instituto de Ciências do Mar
Laced	Laboratório de pesquisa em etnicidade, cultura e desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Mit	Magistério Indígena tremembé (nível médio)
Mits	Magistério Indígena tremembé Superior
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não Governamental
Opan	Operação Anchieta
PDI	Plano de Desenvolvimento Interno
PNE	Plano Nacional de Educação
Proesi	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sicaf	Sistema de Cadastro de Fornecedores

Seduc	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
Semits	Seminário Indígena tremembé Superior
SIL	Sociedade Internacional de Linguística
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uece	Universidade Estadual do Ceará
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNI	União Nacional do Índio
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Ações Afirmativas</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Políticas de ação afirmativa: aspectos político, ético e social</b> .....	20
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL</b> .....	26
<b>3.1</b>	<b>Os povos indígenas e suas necessidades</b> .....	26
<b>3.2</b>	<b>Processo de inclusão dos indígenas no mundo dominante</b> .....	28
<b>3.3</b>	<b>A história da educação indígena no Brasil</b> .....	32
<b>3.3.1</b>	<i>Primeira Fase – os padres jesuítas no período colonial</i> .....	33
<b>3.3.2</b>	<i>Segunda Fase – os missionários estrangeiros</i> .....	33
<b>3.3.3</b>	<i>Terceira Fase – Serviço de Proteção ao Índio, SPI, no período republicano</i> .....	34
<b>3.3.4</b>	<i>Quarta Fase – Funai e SIL</i> .....	35
<b>3.4</b>	<b>Educação intercultural e diferenciada dos indígenas alcançando o ensino superior</b> .....	37
<b>4</b>	<b>O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA INDÍGENA NO NORDESTE</b> .....	44
<b>4.1</b>	<b>O povo indígena tremembé de Almofala</b> .....	45
<b>5</b>	<b>DESAFIOS E CONQUISTAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA TREMEMBÉ SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b> .....	50
<b>5.1</b>	<b>A Universidade Federal do Ceará e a política afirmativa de educação para os indígenas</b> .....	50
<b>5.2</b>	<b>Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – Licenciatura Intercultural Específica</b> .....	52
<b>5.3</b>	<b>Aspectos metodológicos</b> .....	63
<b>5.3.1</b>	<i>Classificação da pesquisa</i> .....	63
<b>5.3.2</b>	<i>Participantes da pesquisa</i> .....	64
<b>5.3.3</b>	<i>Instrumento de coleta de dados</i> .....	64
<b>5.3.4</b>	<i>Tratamento dos dados</i> .....	64
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	66
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO A – FOTOGRAFIAS .....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem uma extensão territorial grande e uma população multifacetada como resultado da mistura de culturas e raças. Temos uma história com muito mais de quinhentos anos. Nela destacam-se aspectos relevantes para o tema aqui tratado, a educação superior para os indígenas. Um breve resgate da história da educação no país e da educação para os nativos desde o período colonial ao século XXI é necessário para contextualizar a sociedade indígena e sua integração na sociedade nacional.

Colonizado pelos portugueses, o Brasil teve seu desenvolvimento econômico e social marcado pela submissão de índios. Considerados seres sem sentimentos e vontade, tiveram suas vidas modificadas pela imposição da cultura dos colonizadores, que ignoraram os indígenas como sociedade aqui existente, com costumes e cultura.

Por todo o período colonial, vigoraram exclusivamente os interesses da Coroa portuguesa. Não havia da parte de Portugal interesse em promover a educação no Brasil, pois seu único objetivo era o lucro que podia obter na exploração comercial das riquezas naturais aqui encontradas. Dessa forma, a educação no país, principalmente o ensino superior, só veio a se desenvolver com muitos anos de atraso.

O ensino superior foi implantado com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. Com o desenvolvimento da estrutura administrativa surgiu à demanda por profissionais capacitados e qualificados. As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas seguindo o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas e visava assegurar um diploma profissional que habilitasse seu portador a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir lhe prestígio social.

Mesmo com a independência política em 1822, apenas alguns centros científicos, como o Museu Nacional, o Observatório Nacional, foram criados, o que representou uma discreta expansão do número de instituições educacionais. A ampliação do ensino superior dependia da vontade política do governo, e os cursos ofertados limitavam-se às profissões liberais existentes em instituições públicas na época.

Conforme Linhares (1995 *apud* SISS, 2003), o Brasil reservou a aprendizagem letrada para a classe dirigente, tanto que até a década de 1920 apenas 25% da população brasileira era alfabetizada. Verifica-se que a questão da educação no Brasil é resultado de uma política de exclusão, tendo em vista que apenas uma parcela pequena da população a ela tinha acesso, embora a Constituição de 1824, no artigo 179, parágrafo 32, prescrevesse que a

educação primária gratuita era direito de todos os cidadãos. Durante muito tempo a educação de forma geral foi privilégio de uma minoria, principalmente o ensino superior.

A dificuldade de acesso às escolas e à educação vem desde a época do Império, embora o ensino escolar conste como um direito do cidadão nas constituições que já tivemos. Porém, o sistema de educação no país sempre careceu de reformas significativas para atender às necessidades de crescimento e desenvolvimento do Brasil diante do mundo.

Somente na Carta Magna de 1988, considerada a mais democrática das constituições brasileiras por ter ampliado os direitos civis, a educação é abordada de forma mais abrangente. As mudanças vieram a ser regulamentadas através da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação, bem como por meio da criação de secretarias no Ministério da Educação relacionadas à diversidade, inclusão e educação especial. Impossível deixar de associar a regulamentação tardia e o pouco investimento no setor educacional como responsáveis pelo atraso no desenvolvimento econômico e social do Brasil em relação aos países desenvolvidos.

O sistema educacional no Brasil vinha passando por mudanças a cada constituição brasileira, mas foi a Constituição de 1988 que mais se aproximou das questões colocadas nos debates no sentido de abranger e especificar alguns assuntos antes não contemplados, como questões relativas aos afrodescendentes e indígenas.

Os avanços relacionados à educação consignados na Constituição de 1988 foram fruto de expressiva manifestação de professores e representantes dos movimentos sociais durante sua elaboração, por entenderem a importância do ensino institucional em todos os níveis para o desenvolvimento do país.

Nesse período de mobilização popular que teve início com o fim da ditadura militar, a exemplo dos educadores, vários segmentos da sociedade uniram-se para ver garantidos direitos ou, pelo menos, para tornar públicos processos discriminatórios dirigidos às minorias. Dentre os segmentos atuantes, o movimento negro, denunciando o racismo no Brasil, conseguiu comprovar concretamente discriminações e desigualdades sociais entre brancos e negros. Em 1995 essa mobilização instituiu no calendário nacional a data 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Há quem negue a existência de discriminações e preconceitos no país, porém as desigualdades raciais na sociedade brasileira são tão acentuadas que serviram para alavancar o debate e a mobilização dos afrodescendentes e de outros grupos étnicos, como os indígenas, na luta por políticas de ação afirmativa.

As reivindicações de reparação por danos resultantes de discriminações sofridas por negros e índios, dentre outros, são fundamentadas, tendo em vista que somente a inserção em lei de direitos não é considerada suficiente para combater ou impedir atos de discriminação e preconceito que venham ocorrer. Daí a necessidade de medidas através de política de ação afirmativa para atender vítimas das discriminações no passado.

Nesse sentido, quem primeiro adotou políticas sociais denominadas “ações afirmativas” foram os Estados Unidos, seguidos de países da Europa, da Ásia e África. No Brasil, apesar de muita pressão do movimento negro, a discussão a respeito da discriminação racial iniciou-se em 1995. Segundo Santos (2005, p.15), “[...] foi ratificada a existência da discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e Racismo organizado pelo Ministério da Justiça em 1996.”

Segundo Piovesan (2005, p. 39): “As ações afirmativas [...] objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos.” As políticas de ações afirmativas foram direcionadas à questão da educação, como a política de cotas para o acesso às universidades, no entanto, as ações se expandiram para atender outros tipos de desigualdade social. As discriminações que causam as desigualdades sociais podem ocorrer de forma espontânea na vida do cidadão ou por condições formais principalmente no mercado de trabalho, onde predominava e ainda predomina de forma menos acentuada o preconceito reduzindo o direito de oportunidades.

Seguindo o exemplo do movimento dos afrodescendentes, ganhou força o movimento indígena, que também se articulou com outros setores da sociedade, sobretudo os ligados à educação, para reivindicar políticas de ações afirmativas. Os indígenas se organizam, realizam eventos nacionais e reivindicam políticas dirigidas aos indígenas. Com a Constituição Federal de 1988, como também na LDB, Lei nº. 9.394 de 1996, direitos foram garantidos aos indígenas.

O direito à educação diferenciada veio atender às reivindicações voltadas para a necessidade de formação de professores e ao fato de que muitas etnias falam dois idiomas, o português e a língua materna de sua origem. Daí a necessidade da educação bilíngue em muitos grupos indígenas. Cabe ao governo disponibilizar recursos e à universidade organizar e viabilizar a realização conforme o projeto pedagógico.

No que se refere à aplicação da LDB em relação à educação diferenciada, especificamente, a UFC participou de edital do MEC em 2008 para aprovação do projeto do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior (Mits).



A busca de identificar uma realidade intercultural e específica, vivenciada pelos indígenas tremembés com a implantação do projeto do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior, pela Universidade Federal do Ceará nas aldeias de Almofala em Itarema, nos leva à formulação do seguinte questionamento que irá nortear esta pesquisa: quais os principais desafios e conquistas, na percepção dos egressos, com relação ao Curso de Magistério Indígena tremembé Superior como política de ação afirmativa na Universidade Federal do Ceará?

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral, investigar, sob o olhar dos egressos, fatores que se apresentaram como desafios e conquistas do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior realizado pela Universidade Federal do Ceará nas aldeias de Almofala em Itarema, no Ceará, como política de ação afirmativa dirigida aos indígenas. Como objetivos específicos o estudo se propõe a entender a educação intercultural e diferenciada dos indígenas; identificar as dificuldades enfrentadas pelos tremembés, durante o Mits; verificar as principais conquistas com a realização do Mits, levando em consideração a carga horária do curso nas aldeias tremembés; averiguar os aspectos indicativos do Mits que o tornem modelo para as políticas de ação afirmativa da Universidade Federal do Ceará.

Tendo em vista a limitação de acesso à educação superior sofrida pelos indígenas e, principalmente, à pluralidade de identidades construída em diferentes contextos das comunidades indígenas no país, considera-se de extrema relevância identificar fatores que influenciam nas conquistas e desafios na educação do grupo indígena tremembé, inseridos neste universo de potência e magnitude de interculturalidade, que faz a história dos tremembés de Almofala e também a história da UFC.

O desenvolvimento do trabalho se dá em sete seções, incluindo esta de caráter introdutório.

A segunda seção apresenta aspectos conceituais de ações afirmativas, abordando o assunto do ponto de vista político, ético e social, além da atuação da UFC em ações afirmativa e sua não adesão à política de cotas na época.

A terceira seção faz um breve histórico da educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, fala das necessidades e do processo de inclusão dos povos indígenas no mundo dominante alcançando a educação superior.

Na quarta seção aborda o movimento indígena no Nordeste e os aspectos gerais da população indígena da etnia tremembé de Almofala, no Ceará.

A UFC e a educação superior para os indígenas são abordadas na quinta seção, na qual se detalham características e funcionamento do Mits, além de aspectos de sua realização fora

dos *campi*. Ainda no tópico apresenta-se o percurso metodológico adotado neste estudo. A seção seguinte apresenta os dados coletados e, por fim na sétima, discutem-se os resultados obtidos.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Não existe dúvida de que as pessoas são iguais em direitos e deveres. Mas, apesar dessas igualdades, as diferenças estão na forma de aprender, na forma de brincar, na forma de se comportar, ou melhor, nos hábitos e costumes, os quais podem ser percebidos por um grupo de minorias em situações vulneráveis e desprivilegiadas, como os negros e os indígenas. Assim, ação afirmativa torna-se um direito e exige desdobramentos do governo no sentido de promover políticas públicas que visam diminuir as situações de desigualdade social.

### 2.1 Ações afirmativas

Segundo Piovesan (2005, p. 39), ações afirmativas constituem

[...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

Na definição da Lei nº 12.288/2010 – Título I – Disposições Preliminares, item VI ações afirmativas são “[...] os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2010, p. 3).

No Brasil a implementação de políticas de ação afirmativa ocorreu no governo de Getúlio Vargas, de acordo com Siss (2012, p. 20) que cita a primeira experiência, a Lei de Nacionalização do Trabalho que tem como objetivo “defender o trabalhador nacional da concorrência do estrangeiro”, estabelecendo a cota de no mínimo dois terços de trabalhadores brasileiros do total de empregados das empresas comerciais e industriais. Outro exemplo de política de cotas citado é a Lei do Boi, Lei nº. 5.465/1968 que se destinava aos filhos da elite rural brasileira.

Atualmente a ação afirmativa se aplica a outros segmentos, por exemplo, a cota de no mínimo 20% de mulheres nas listas de candidatos a cargos políticos, bem como a cota em concursos de cargos e empregos para portadores de deficiência física, de acordo com o Artigo 93 da Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991. Já a ação afirmativa que estabelece a cota racial para ingresso nas universidades de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos nas universidades é considerada polêmica, sendo objeto de

estudo de trabalhos acadêmicos, de Instituições do MEC e Institutos de pesquisas, uma vez que é importante analisar o desenvolvimento e resultados da política de cotas. Algumas universidades já aderiram ao sistema de cotas, todavia existe dificuldade na definição de quem é afro-brasileiro, pois, em razão da discriminação e da ideologia do branqueamento, nega-se a afrodescendência no país, o que dificulta os critérios na classificação racial.

No Brasil, conforme Guimarães (2002), no período de 1930 a 1970, as raças foram abolidas do discurso erudito e popular. No entanto, as denúncias de discriminação e acusações de racismo contribuíram para discussões a respeito de raça na população brasileira. Para Guimarães (2002) a retomada da categoria de raça pelos negros correspondeu, na verdade, à retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos.

Apesar da tendência de negação de racismo no Brasil, atitudes de denúncias de racismo tem mostrado através de divulgação na mídia, as evidências de discriminação de negros, como também de indígenas vítimas de preconceitos. Estas evidências de racismo são tantas no Brasil que os indígenas e afros descendentes são os únicos grupos que receberam atenção específica na Constituição de 1988. Isso se deve à participação do Brasil em eventos internacionais importantes nos quais foram discutidos e deliberados princípios para políticas de ação afirmativa para as minorias discriminadas.

É importante que a sociedade esteja convencida dos argumentos utilizados para justificar a política de ação afirmativa. Daí a necessidade de debates democráticos para expor opiniões favoráveis e contrárias para esclarecimento das dúvidas e para combater o preconceito na sociedade.

As justificações usadas nos Estados Unidos, ou seja, reparação, justiça social e diversidade, são também os argumentos utilizados no Brasil, tendo em vista que as desigualdades sociais em ambas as nações foram causadas pela escravidão. O movimento negro dos Estados Unidos foi exemplo e incentivo para as organizações dos afro-brasileiros.

Além das objeções dos que têm posicionamento contrário à ação afirmativa, especificamente à política de cota para negros, existe dificuldade a ser superada no que diz respeito à clareza da identidade racial no Brasil, detectada nos dados do censo do IBGE 2000.

Independentemente da questão identitária, existe uma realidade excludente constatada, resultante de um processo histórico que projetou e implantou políticas negativas. Diante dessa realidade não se pode ficar indiferente, é preciso que iniciativas institucionais eliminem as barreiras formais e as discriminações que sofrem certos grupos quanto a oportunidades de acesso e permanência no ensino superior. No que se refere às providências, explicam Jaccoud e Theodoro (2005, p. 113),

O enfrentamento da discriminação indireta depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralidade do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas.

Dentre os que compõem os setores vulneráveis e desprivilegiados da sociedade estão os indígenas, que por muito tempo foram considerados sujeitos sem potencialidades e valores próprios, sendo então tratados de forma assistencialista. Nesse sentido o Brasil, além dos debates, partiu para ações concretas em relação à política de ação afirmativa. Segundo Silva e Bonin (2006, p. 81 *apud* SILVA, 2007, p. 95),

Neste processo de mudança de visão e paradigma frente à questão de como a humanidade – com toda sua diversidade – pensa sobre si mesma e seu mundo, constrói conhecimentos e verdades, impõe-se a necessidade de superarmos o etnocentrismo que acompanhou a trajetória destes 506 anos de Brasil. Da mesma forma, é preciso admitir que existam outras lógicas, outros jeitos de olhar e explicar a realidade e seus “problemas”. Enfim, existem racionalidades – no plural.

Cada cidadão tem participação nesse processo de mudança de visão e paradigmas a que as autoras se referem. No mundo atual, que fornece mais facilidade de ampliação dos conhecimentos, o ser humano precisa entender e respeitar as culturas existentes, evitando juízos de valor sobre o que deve ser encarado apenas como diferente.

Nestes mais de quinhentos anos de nossa história recente, registram-se muitas atrocidades e injustiças tanto com os índios como com os escravos trazidos da África. Vítimas de práticas discriminatórias, o movimento indígena e o movimento afrodescendente vêm nos anos avançando em algumas conquistas, em especial na educação.

A atual política de ação afirmativa é tida por alguns políticos, filósofos, sociólogos como uma atitude corajosa do governo, considerando-se as críticas e os opositores a essas ações. Obviamente, as objeções ocorrem porque se trata de assunto polêmico, sobretudo no caso da política de cotas para os afrodescendentes. São muitos os questionamentos e dúvidas, portanto, para melhor compreensão é preciso ver alguns conceitos e definições de alguns pesquisadores.

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

Através desse ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais citados pelo autor, a sociedade terá igualdade de oportunidade e de tratamento. Sobre a crítica ao

caráter assistencialista dessas medidas, Cruz (2009, p. 63 *apud* MIRANDA, 2010, p. 28) explica que

As ações afirmativas são, portanto, atos de discriminação lícitos e necessários à ação comunicativa da sociedade. Logo, não devem ser vistas como “esmolas” ou “clientelismo”, mas como um elemento essencial à conformação do Estado Democrático de Direito. São, pois uma exigência comum a países desenvolvidos como os Estados Unidos e a países subdesenvolvidos como o Brasil.

As ações afirmativas inicialmente dirigidas ao negro foram de fundo legal, considerando crime a discriminação racial. O destaque dado pela mídia às denúncias de discriminação e pressão dos movimentos negros, que reivindicavam do Estado medidas para corrigir ou reduzir as consequências da discriminação, ampliou o debate sobre a questão para além do aspecto da punição. Em relação ao assunto Guimarães (2003, p. 253 *apud* SISS, 2012, p. 26) “Foi justamente o esgotamento da estratégia de combate às desigualdades, punindo a discriminação racial, que levou as entidades negras a demandarem políticas de ação afirmativa.” As últimas medidas do governo para cotas têm dado destaque à questão social, estabelecendo cotas nas universidades públicas para alunos de escolas públicas.

## **2.2 Políticas de ação afirmativa: aspectos político, ético e social**

Os conceitos e objetivos, bem como a necessidade das políticas de ação afirmativa, são aspectos importantes no processo de discussão e implantação de medidas institucionais. Observando de forma criteriosa as políticas de ação afirmativa, Gomes (2005, p. 53) assinala que

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

O que se discute nos dias atuais é a necessidade de oportunidades iguais no acesso e nas condições de permanência de grupos socialmente vulneráveis nas universidades públicas. É um assunto polêmico tendo em vista a existência de opositores e o envolvimento de recursos.

Essas medidas são resultados de pressões dos movimentos sociais que, organizados, têm exercido papel importante na sociedade e contribuído na consolidação da democracia, considerando sua participação nas ocasiões de debate e definição dos direitos dos

cidadãos. Nesse processo democrático ficam registradas as opiniões dos que são a favor e dos contrários às políticas afirmativas.

Além das dificuldades de definição dos critérios de aplicação das políticas de ação afirmativa, no caso das cotas para negros há uma dificuldade de se definir quem é afro-brasileiro ou não, por conta do sistema de classificação racial no Brasil. Outra dificuldade é a grande incidência de mestiços no Brasil e os critérios de categorização do censo populacional quanto à cor das pessoas: branco, negro, mulato ou pardo.

Conforme Durham (2003a, 2003b), a política das cotas apresenta inúmeros aspectos negativos que precisam ser seriamente considerados em face de alternativas talvez mais justas e mais eficazes. A autora afirma que as cotas carregam um pecado de origem ao estabelecer categorias separadas a partir de características raciais, o que implica promover um novo tipo de segregação. Ela ressalta também a preocupação quanto à consequência negativa desse tipo de reivindicação, a desvalorização da boa formação escolar básica. Durham (2003a, p. 9) afirma que

O ingresso na universidade não deve ser considerado uma indenização em paga de injustiças presentes e passadas, mas deve sim comportar uma política afirmativa para diminuir as desigualdades não apenas em termos de diploma, senão também de formação e competências.

Sua oposição à política de cotas é justificada porque, segundo ela, fere os critérios universais, portanto todo tipo de discriminação deve ser combatida de acordo com as políticas universalistas.

Dentre os que defendem a política de cota para negros nas universidades, argumenta Piovesan (2005, p. 40), “[...] se a raça e etnia no país sempre foram critérios utilizados para excluir os afrodescendentes, que sejam hoje utilizados para, ao revés, incluí-los.” O seu argumento baseia-se em dados estatísticos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea que revelam o percentual de menos de 2% de estudantes afrodescendentes em universidades públicas ou privadas. Outra justificativa para política de cota é o nível de pobreza e indigência do afrodescendente.

Acredita-se, portanto, que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social, justificando assim a necessidade da adoção de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente, em especial nas áreas da educação e do trabalho.

Foi com a pressão dos movimentos sociais e a participação na agenda da Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, África do Sul, em 2001, que o assunto do racismo passou a ganhar destaque na imprensa e, sendo polêmico, desperta opiniões

antagônicas em relação à política de cotas proposta pelo governo brasileiro. Para Siss (2012, p. 18); “As políticas de ação afirmativas constituem políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação.”

A política de ação afirmativa, inicialmente, veio para atender às questões de cotas para os afrodescendentes no ensino superior. O primeiro estado do Brasil a aplicar a política de cotas foi o Rio de Janeiro através da Lei Estadual nº. 3.708/2001, que reserva 40% das vagas nas universidades fluminenses para negros e pardos (RIO DE JANEIRO, 2001). Outras universidades passaram a aderir. A política de cota do governo federal sancionou a Lei nº. 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012, que estabelece uma reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para alunos que cursaram todo o ensino médio na escola pública. Os 50% das vagas serão implantados de forma gradativa com distribuição proporcional entre os autodeclarados negros, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

A política de ação afirmativa não se restringe aos negros e indígenas. Cresce o número de grupos definidos com base em identidade cultural. Atualmente a diversidade está associada à articulação de questões como gênero, raça, idade e etnia em busca de reconhecimento na sociedade.

Conforme Moehlecke (2009), os movimentos sociais, igualmente, pouco articulam seus discursos políticos em torno da ideia de diversidade, dando preferência a termos como direito a diferença, antirracismo, antissexismo, sociedade inclusiva, entre outros.

A diversidade, de forma geral, tem sido utilizada nas últimas décadas associada a projetos, ações e programas do governo federal desenvolvidos pelo MEC, através da Secadi em sua maioria, e por outros ministérios. Esses projetos e programas buscam a valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

A preocupação do MEC de realizar uma educação antirracista tem como eixos: formação de professores; formação de gestores; elaboração e distribuição de material didático e paradidático; formulação do currículo escolar e do projeto político pedagógico. A política de ação afirmativa visa diminuir as desigualdades existentes no sistema de ensino. Conforme Henriques e Cavalleiro (2005, p. 220), essas políticas demandam tempo para surtir efeito e para que seus resultados sejam perceptíveis.

O reconhecimento da existência do racismo institucional por parte do governo federal permitiu sua articulação com governos estaduais, municipais, OGNs, movimentos sociais e organismos internacionais para viabilizar a implementação de políticas que visam



combater essa forma de racismo e outros tipos de desigualdade, pois a Secadi tem uma estrutura de diretorias que abrange a diversidade étnico-racial, social, cultural, de gênero e ambiental.

Para falar sobre o aspecto político, ético e social da política afirmativa, é necessário abordar conceitos, objetivos e sua relação além do campo normativo, principalmente porque esse assunto transcende o direito interno brasileiro, envolvendo o campo internacional dos direitos humanos. Nesse sentido, importa ressaltar que o Brasil participou da convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial em 1968 na sede das Nações Unidas. Foram celebrados em 2003 inúmeros instrumentos de acordos internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, com expressivas adesões, para tentar coibir atos que firam direitos consagrados e o princípio da isonomia entre os seres humanos, além de tratar de outras questões de relevância para o mundo. Conforme Piovesan (2005), o elevado número de países que aderiram aos acordos simboliza o grau de consenso internacional a respeito de temas centrais voltados aos direitos humanos.

E por que essa preocupação com desigualdades sociais tem crescido tanto? Apesar de termos como referência na sociedade democrática a igualdade dos cidadãos, a garantia de que todos sejam tratados da mesma forma, vivemos num mundo de economia capitalista e com muitas desigualdades sociais. A condição de igualdade, seja pela Constituição do país ou pela Declaração da ONU, não têm garantido o pleno reconhecimento da dignidade da pessoa, nem impedido a existência do racismo e preconceito que atingem os cidadãos. O aspecto ético da ação afirmativa consiste no cumprimento da Constituição Federal. Então, como tornar exequível a política de ação afirmativa, considerando o princípio de não discriminação que fundamenta as políticas universalistas?

Conforme Piovesan (2005) a discriminação significa sempre desigualdade. A autora defende ainda a necessidade de combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Sua opinião se justifica tendo em vista a estratégia repressivo-punitiva ser, por si só, medida insuficiente. Porém, para que as políticas compensatórias venham a ter eficácia é imprescindível à conscientização da sociedade quanto à necessidade de reduzir as desigualdades sociais. De acordo com Gomes (2005, p. 50),

Com efeito, a discriminação como componente indissociável do relacionamento entre seres humanos reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzir as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e

mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado.

Quanto ao aspecto político, o Estado tem adotado programas de ação afirmativa como medidas específicas que levam em consideração o contexto social, as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem. Nesse sentido, a criação da Secadi para atuar na política de ação afirmativa tenta mostrar que o Estado não está indiferente às desigualdades sociais. No entanto, é preciso que esse assunto seja mais discutido na sociedade para melhor compreensão da necessidade de reduzir as desigualdades sociais que atingem principalmente as minorias raciais vítimas de discriminação. Essa conscientização é importante para minimizar os obstáculos e a oposição a essas políticas. A política de ação afirmativa, como a política de cota, não deve ser preocupação só do Estado, pois, como afirma Gomes (2005, p. 74):

É preciso ter clara a ideia de que a solução ao problema racial não deve vir unicamente do Estado. Certo, cabe ao Estado o importante papel de impulsão, mas ele não deve ser o único ator nessa matéria. Cabe-lhe traçar as diretrizes gerais, o quadro jurídico à luz do qual os atores sociais poderão agir. Incumbe-lhe remover os fatores de discriminação de ordem estrutural, isto é, aqueles cancelados pelas próprias normas legais vigentes no país, como ficou demonstrado acima. Mas as políticas afirmativas não devem se limitar à esfera pública. Ao contrário, devem envolver as universidades, públicas e privadas, as empresas, os governos estaduais, as municipalidades, as organizações governamentais, o Poder Judiciário etc.

Após dez anos de existência do sistema de cota utilizado para o ingresso de alunos negros nas universidades públicas, reitores de instituições que aderiram ao sistema de cotas avaliam o desempenho positivo do aluno cotista em relação ao não cotista. Segundo Segalla, Brugger e Cardoso (2013), baseando-se em informações de instituições de referência na educação do país, ainda que não apresentando dados gerais do conjunto das universidades, afirmam que as cotas raciais deram certo no Brasil e que nenhum dos argumentos usados pelos que se opuseram às cotas foi confirmado.

Instituições como a UERJ, a Unicamp, e a UFRJ apresentam avaliações destacando exemplos. Conforme dados divulgados na revista isto é, na UERJ a nota de corte, nota mínima para seleção do curso de medicina dos candidatos convencionais foi de 787,56 pontos e dos cotistas foi de 761,67 (Sisu). Outro dado importante é a análise feita pela UERJ das notas dos alunos durante cinco anos, verificou-se que os negros tiraram em média 6,41, enquanto os não cotistas em média 6,37.

Quanto ao índice de evasão dos cotistas, é considerado baixo e, em algumas universidades, até inferior ao dos não cotistas. Em matéria publicada na revista *Isto é*, nº.

2264, 10/04/2013, Castro (2013) considera que há um esforço diferenciado do aluno cotista, que toma essa oportunidade como uma chance na vida. O objetivo da matéria foi mostrar que eram mitos os argumentos de que as cotas estimulariam o ódio racial; os cotistas largariam a universidade no meio do caminho; as cotas raciais comprometeriam o nível de ensino e degradariam o currículo das universidades; e com as cotas o vestibular teria discrepâncias.

Em 2008, pela primeira vez, o ENADE (ENADE) avaliou o desempenho do aluno cotista. O aluno cotista teve média de 8,2% menor nas universidades federais e 8,8% menor nas universidades estaduais, nas provas de conhecimentos específicos (MARRENCO, 2013, c4). Esse resultado representa diminuição no desempenho do aluno cotista em relação aos resultados no início do sistema de cotas, onde superavam os alunos não cotistas. Segundo dados do MEC divulgado na *FOLHA DE S. PAULO* (TAKAHASHI; FRAGA, 2013, p. 5), essa diferença em 2008 a 2011 caiu de 9,9% para 3% nas universidades públicas (federais e estaduais). Nas universidades federais, a diferença entre os cotistas e não cotistas caiu de 7% em 2008 para 0,5% em 2011.

Diante destas considerações sobre as cotas no Brasil é importante ressaltar também outras modalidades de políticas afirmativas. Como política de educação dirigida aos indígenas, está à educação diferenciada através de cursos interculturais e específicos.

### **3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988). Esta seção apresenta aspectos conceituais e históricos sobre a educação intercultural e diferenciada dos indígenas no Brasil, destacando as necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos, além de abordar aspectos da educação superior destinadas aos indígenas no país.

#### **3.1 Os povos indígenas e suas necessidades**

O que os brasileiros conhecem da cultura e da história dos grupos indígenas? Há muitos registros do passado das etnias de todas as regiões do Brasil. Que se sabe da população indígena nos dias atuais? Nossa sociedade precisa conhecer um pouco mais dos grupos indígenas no Brasil. A LDB, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e pela Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008a). A obrigatoriedade do assunto no ensino médio foi motivo de debate quanto a sua relevância. Para Santos (2006, p. 35),

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias?

O conhecimento que se tinha dos índios do Brasil vinha de narrativas de livros de história desprovidas de informações aprofundadas sobre os nativos. Atualmente existe um acervo maior da história dos indígenas, resultado de pesquisas e trabalhos acadêmicos nas bibliotecas, e também em acervo virtual, para consultas através da internet. Existem também muitas instituições não governamentais destinadas aos indígenas, bem como blogs e sites que enfocam a cultura indígena.

A história do Brasil registra que a discriminação sofrida pela população indígena, com a chegada dos colonizadores, foi tão violenta que levou ao processo de dizimação de algumas etnias, uma vez que elas se recusaram a submeter-se à exploração injusta em que prevalecia unicamente o interesse colonialista, marcado pela ambição e exploração das riquezas da nova terra. Essas diferenças, dentre outras, custaram muitas vidas e perseguições aos que defendiam seus direitos na luta pela posse de terras.

É na afirmação de suas diferenças que os povos indígenas, como outros setores dos movimentos sociais, passam a se autorrepresentar. Organizados e atuantes em momentos importantes da construção da democracia no país, eles vivenciam outra realidade como cidadãos mais conscientes de seus direitos, embora perdure até os dias de hoje a ideia de proteção que tem fundamentado atitudes de tutela e paternalismo da sociedade brasileira com relação aos índios. A partir dessa concepção foi criado o SPI e depois substituído pela Funai, em 1967.

As ações do Estado em relação à alteridade e à diferença dos indígenas continuaram ao longo dos anos, seja no controle de terras, ou através da modalidade educativa. O povo indígena tem buscado através da educação, o caminho para reconstituir a perda da alteridade e recuperar seus direitos específicos, inclusive de continuar preservando seu modo próprio de vida, suas civilizações, seus valores e sua cultura.

Como resposta a luta dessa gente, vieram algumas conquistas, livros e cartilhas em língua indígena, adaptação de currículo à realidade indígena e, entre outras medidas, a contratação de professores indígenas por parte do Estado. Para Meliá (1999, p. 16) “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.”

Os povos indígenas se articularam e interagiram consolidando um movimento de luta pela cidadania e por direitos, tendo participado do primeiro evento internacional Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado em São Bernardino, no Paraguai, em outubro de 1974. Desde 1970 o movimento indígena do Brasil vinha se mobilizando para reagir às invasões de suas terras e reivindicar seus direitos. Em relação às circunstâncias em que o movimento indígena se desenvolveu, verifica-se que o que mais impulsionou suas lutas e mobilizações foi a questão da terra. Nesse sentido Silva (2000, p. 96) lembra que,

Apesar de o Estatuto do Índio dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas dezembro de 1978, até aquela data menos de 20% das terras estavam demarcadas. Além disso, os povos indígenas do nordeste eram considerados extintos, e vários outros eram transferidos de uma região para outra, liberando as

terras para a implantação de grandes projetos rodoviários, pecuários, hidroelétricos, dentre outros.

A questão da terra envolve situações como de especulação imobiliária e desapropriação para obras do governo, desencadeando perseguição, massacre e em casos extremos, extermínio de aldeias. A terra é bandeira de luta de muitos grupos indígenas em algumas regiões do país. Embora sempre defendendo bravamente suas terras e lutando para garantir seus direitos, os representantes do Estado interferem nos conflitos como se os indígenas fossem incapazes de cuidar de seus interesses, fato que despertou neles a vontade de ampliar e diversificar seus conhecimentos.

Atualmente as necessidades dos indígenas se diversificam já não se restringem à posse da terra, juntam-se a ela, dentre outras questões, a necessidade de reafirmar, sua diversidade sociocultural e linguística, como garantia de preservação de seus valores e de suas identidades. No entanto, diferenças culturais não podem servir de justificativa para privá-los da educação, responsável pela transformação dos conhecimentos necessários à convivência em sociedade plural, com fortes apelos e recursos tecnológicos.

A educação diferenciada vem atender à necessidade de uma educação voltada para realidade dos indígenas de forma a possibilitar-lhes um olhar crítico da sociedade nacional. O convívio com a sociedade nacional, o acesso às informações e a rapidez como são repassadas fazem com que os indígenas valorizem cada vez mais a educação e se atualizem para discutir as questões políticas referentes aos direitos dos povos indígenas.

Considerando a existência de etnias que utilizam a língua materna, a educação indígena bilíngue veio atender uma importante necessidade destes grupos indígenas, tendo em vista a necessidade de melhorar a comunicação, além de ser fundamental para os registros da história e preparação de material didático. A oportunidade de formação de professores com a EIB é muito importante para a comunidade indígena e futuras gerações. Além de professores bilíngues, os indígenas reivindicam a regulamentação dessa carreira, a fim de garantir a esse segmento os mesmos direitos atribuídos aos demais professores do sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes à qualificação profissional, bem como condições e jornada de trabalho conforme estabelecidos na Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b).

### **3.2 Processo de inclusão dos indígenas no mundo dominante**

A população indígena tinha organização e estrutura de vida própria, que passaram a sofrer interferência dos colonizadores do Brasil, primeiramente por meio da escravização e,

mais tarde pela imposição da cultura do homem branco. Desde o século XVI, os povos nativos tiveram que enfrentar a invasão de suas aldeias, a desapropriação de suas terras, a mudança de hábitos, a proibições de falar sua própria língua. Além de serem discriminados e tratados como seres inferiores, foram obrigados a aprender a cultura dos colonizadores e se comportar conforme suas regras sociais, imposições que contrariavam a identidade dos indígenas.

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e lingüísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele. (SANTOS, 2006, p. 148).

Essa realidade passou a mudar em 1910 com a criação de um órgão especialmente dedicado à questão indígena, o SPI. Foram então fundadas as primeiras escolas indígenas, baseadas, no entanto, num modelo de educação de negação à diferença cultural. Outro fato importante foi a Convenção nº. 169 OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, e promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). A Convenção 169 da OIT trata de política geral, terras, contratação e condições de emprego, indústrias rurais, seguridade social e saúde, educação e meios de comunicação, contratos e cooperação através de fronteiras, administração para grupos indígenas.

Como todo cidadão, os indígenas vêm enfrentando problemas com trabalho, saúde, seguridade social, entre outros. Um dos mais sérios ressalta-se, é o do preconceito, em parte originado no estereótipo de ser um tipo preguiçoso, imagem da qual vêm encontrado dificuldade de livrar-se no processo de inclusão na sociedade não indígena.

A tentativa de inclusão dos indígenas nas últimas décadas tem mostrado os problemas e as necessidades por que passam em razão das desigualdades sociais, resultado do processo de opressão e aculturação por eles sofrido.

Com a ajuda e o apoio de movimentos sociais, universidades e igrejas, muitas entidades de defesa dos direitos da população indígena foram criadas, dentre elas a Opan, 1969; o Cimi, 1972, a Anaí, 1977, a CPI, 1978 e o CTI, 1979. Os direitos conquistados são resultado de uma luta incessante, uma vez que, mesmo as prerrogativas asseguradas constitucionalmente há mais de duas décadas, há questões de difícil solução, entre elas, a posse de terras, e pendências que aguardam a atualização do estatuto do índio.

Alguns passos foram dados no que diz respeito aos direitos para os povos indígenas, e muitos projetos no Congresso Nacional objetivam a consonância com a Constituição Federal. Dessa forma, atualmente, não se pode falar em direitos indígenas, sem considerar a problemática da inclusão social e o direito à igualdade, uma vez que o índio é um cidadão brasileiro como qualquer outro, portanto, goza de todos os direitos e garantias fundamentais expressamente previstos na Constituição Federal, podendo só a União legislar sobre as populações indígenas de acordo com artigo 22 da Constituição Federal 1988. É atribuição também da União o apoio técnico e financeiro para concretizar o programa de educação para os indígenas em conformidade com as diretrizes da LDB e do PNE.

O exercício da cidadania pelo indígena deve mantê-los organizados, afinal a realidade dos povos indígenas é muito complexa no que se refere à diversidade e especificidade de cada etnia. É preciso conhecer a realidade deles, saber seus anseios, ouvir suas lideranças, pois existe entre eles a prática de discutir e tomar decisões todos juntos, como é o caso dos tremembés de Almofala. Portanto, as políticas públicas voltadas para os indígenas devem não só atender aos requisitos legais como suas necessidades, e isso requer mais atenção para não resultar em políticas elaboradas de forma genérica difíceis de ser implementadas dadas as especificidades dos grupos.

Após a Constituição de 1988, outras ações vieram no sentido de mudar velhas e viciadas práticas paternalistas, ou assistencialistas, dominadoras e discriminadoras da vida e da cultura indígena. No processo de construção de novas relações com o Estado e a sociedade, os povos indígenas em muitas ocasiões agem com radicalismo na defesa de seus direitos e de seu modo diferenciado de viver e se organizar, o que seria plenamente evitável se vigorasse o que preceitua o artigo 231 da Constituição Federal de 1988:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p. 79).

O processo de inclusão no mundo dominante não é uma tarefa fácil, considerando os desafios a serem superados e as condições de desigualdade social em que se dá essa relação. A constância de conflitos envolvendo a questão da terra indígena representa o descaso no cumprimento dos dispositivos legais que regulamentam os direitos dos indígenas. Com o passar dos anos muitas etnias se desintegraram e alijaram elementos de sua cultura. Cabe então ao Estado e à sociedade possibilitar a inclusão dos povos indígenas respeitando



suas diferenças. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a preocupação de Terranova (1997, p. 13 *apud* FLEURI, 2003, p. 17):

[...] da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a ser acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetário. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo.

Os indígenas, como todo cidadão, têm direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, especificamente os direitos coletivos como grupo. Segundos dados do Censo de 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010, p. 1), a população indígena está assim distribuída:

- a) na análise da distribuição da população indígena autodeclarada entre as grandes regiões do país, a região Norte se manteve na liderança nos Censos de 1991 (42,2%), 2000 (29,1%) e 2010 (37,4%). A região também se destacou na área rural, com 50,5%, 47,6% e 48,6%, respectivamente.
- b) Já no segmento urbano, o Sudeste concentrava 35,4% da população indígena em 1991 e 36,7% em 2000, mas o Nordeste passou a ter o maior contingente de indígenas em domicílios urbanos em 2010, com 33,7%.

A terra sempre foi fator de mobilização da população indígena, tendo em vista que o grande número de invasão de seus territórios provoca conflitos, lutas, fugas, massacres e perseguições. Muitas etnias foram exterminadas, algumas se uniam para se defender. Dessa forma, sua integração na sociedade dominante tem uma história de vários séculos vividos em situação de desigualdade social, na qual por força da imposição de outra cultura, muitos grupos indígenas assimilaram novos hábitos da cultura dominante para conseguir sobreviver.

Desse processo de integração que exerceu forte influência e mudanças na cultura brasileira, assinala-se a imensurável contribuição da sociedade indígena à cultura da sociedade nacional com seus conhecimentos, arte, crenças e línguas, das quais utilizamos muitas expressões.

Desde o início da colonização, o processo de integração dos indígenas na sociedade dominante esteve ligado à educação. Institucionalizada ou não, a orientação educativa era no sentido de desconsiderar as culturas, as línguas maternas e os processos de socialização e de transmissão dos conhecimentos peculiares aos indígenas. Nas regiões onde foram preservados o uso da língua materna e das tradições culturais indígenas, as lideranças e a comunidade nativa se fortaleceram em movimentos reivindicatórios, contando para isso, com apoio de setores do movimento popular que também reclamavam direitos e pressionavam

o Estado. No Amazonas, essa mobilização foi determinante antes e depois da promulgação da Constituição de 1988 para exigir a reestruturação na política indigenista estadual, inclusive a implementação da educação diferenciada.

Para Silva (1981, p. 12)

[...] educação indígena é, pois, preciso diferenciar esses processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que decorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste segundo caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo e, portanto, da diversidade quanto a tentativas de se construir, com os índios, uma “educação para os índios”.

A política nacional de educação para os indígenas passou a contar com a participação dos grupos indígenas que discutem em seus núcleos, deliberam em assembleias e contribuem dessa forma no processo de educação indígena. Com o fortalecimento do movimento indígena, os grupos indígenas se destacam pela atuação no cenário político, não mais na condição de oprimidos, mas de sujeitos que lutam por seus direitos, inclusive reivindicando mais autonomia. Passam a protagonistas de seu próprio destino, participando de fóruns e embates para ver seus direitos garantidos de fato.

### **3.3 A história da educação indígena no Brasil**

A história da educação indígena teve início no período colonial com a chegada da Companhia de Jesus, ordem religiosa que tinha o objetivo de catequizar os nativos. Esse período, o mais longo, foi marcado por práticas educativas que visavam eliminar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional. Os agentes de colonização utilizaram a catequese e a educação em todo o processo de integração dos índios à sociedade não indígena. Silva e Ferreira (2001, p. 72) dividem em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil.

- a) Primeira fase - Os padres jesuítas no período colonial; inicia no século XVI;
- b) Segunda fase - Missionários estrangeiros; inicia no século XVIII;
- c) Terceira fase - Período republicano, Serviço de Proteção ao Índio, SPI, no século XX;
- d) Quarta fase - Funai e SIL.

### ***3.3.1 Primeira fase – os padres jesuítas no período colonial***

Durante o período da economia colonial brasileira, os padres jesuítas receberam do rei de Portugal a missão de converter índios e dar apoio religioso aos colonos. Conforme Silva e Ferreira (2001), no período colonial, o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional.

### ***3.3.2 Segunda fase – os missionários estrangeiros***

Depois dos jesuítas vieram outras ordens religiosas, como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalista e salesianos. No século XIX, esses missionários atuaram de forma semelhante aos jesuítas no século XVI, de acordo com a ideologia católica. Criaram internatos e escolas nas aldeias indígenas, impondo o ensino do português em detrimento das línguas nativas; as crianças eram separadas da família; os indígenas passaram a morar em casas e recebiam capacitação profissional para trabalhar para o não índios. A atuação das missões atingiu várias etnias, porém alguns povos indígenas resistiram às mudanças.

Além da agressividade dos colonizadores ao impor um processo educativo, modelo de escola, mudança de hábitos, de comunicação, com o objetivo de civilizar os nativos e colocá-los a serviço da coroa portuguesa, os indígenas enfrentaram doenças e epidemias até então desconhecidas para eles, provocando muitas mortes.

Várias ordens religiosas atuaram no processo de colonização dos indígenas no território brasileiro, utilizando a catequese e educação como meio para alcançar seus objetivos. Quanto à escola para índio e a catequese Amoroso (2001), considera emblemáticas da política da brandura e dos bons tratos com a população indígena. O objetivo era atingir a estrutura da sociedade e culturas indígenas e modificá-las. Porém, na questão da catequese, os índios não se converteram, não aderiram ao batizado dos filhos, ao casamento nem ao enterro católico, tão pouco abandonaram suas práticas tradicionais.

Quanto às experiências educacionais, como a escola para os índios no Brasil, algumas foram marcadas pela evasão, conforme relatos dos religiosos. Nos aldeamentos indígenas eles eram estimulados a trabalhar na agricultura. O missionário pregava a religião e as vantagens da vida social, pois a colonização de algumas regiões só seria viável com a participação dos indígenas como trabalhadores.

Para atingir seus objetivos, os missionários adotaram outro modelo de atuação, criaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Tinham como objetivo introduzir o ensino da língua portuguesa, da história e dos valores da sociedade dominante. Essa experiência resultou em mudanças e conflitos, pois, segundo Silva e Ferreira (2001), aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica.

Considerando a área territorial e a população indígenas, vale registrar a resistência dos povos indígenas em todas as regiões do Brasil, principalmente no Nordeste, marcada pela violência no processo de colonização com guerras, algumas de longa duração, e muitas mortes de índios nas ocupações de suas terras.

### ***3.3.3 Terceira Fase – Serviço de Proteção ao Índio, SPI, no período republicano***

No início do século XX, o Estado assumiu a tutela dos indígenas com a criação do SPI em 1910. As terras indígenas e tudo que se referia ao modo e ritmo de vida dos índios passaram a ser administrados por servidores estatais. Segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 114): “Os regulamentos e os planos de ação estabeleciam uma pedagogia nacionalista que controlava as demandas indígenas, podendo resultar em situações de fome, doenças e de população contrárias aos objetivos do Serviço.”

Nessas ações de controle ocorriam contradições, tendo em vista que o SPI agia contra os interesses indígenas ao retirá-los de seus territórios para colonização, reprimindo, assim, suas práticas tradicionais, entre outras ações. A fim de solucionar e melhorar a relação com os indígenas, o órgão passou a adotar a reserva, parte da terra, e nesse período houve um incentivo ao trabalho agrícola. Os indígenas demonstraram mais interesse comercial na comercialização da produção de suas roças, que na educação.

No período republicano a preocupação maior era territorializar, civilizar e integrar os grupos indígenas na chamada sociedade nacional. Já no século XX, o processo pedagógico envolvia o aprendizado de trabalhos manuais, da pecuária, práticas de higiene, uso de vestimentas, entre outros hábitos.

O objetivo da terceira fase é oferecer uma política menos desumana. De acordo com Silva e Ferreira (2001), essas adequações não se davam em função da diversidade cultural de cada povo. As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, o material didático era padronizado. Para Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 125): “Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais

voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças em tais condições.”

### ***3.3.4 Quarta Fase – Funai e SIL***

Com a criação da Funai em 1967, extingue-se o SPI, mantêm-se as diretrizes fundamentadas legalmente no Estatuto do Índio. Com a Funai vieram algumas mudanças na escola indígena: a criação do monitor bilíngue que auxiliava na tradução do idioma de origem e o professor não indígena responsável pelo ensino do português e demais matérias. A educação bilíngue se firmou depois da criação da Funai. Nesse período os esforços são no sentido de seguir essas diretrizes, atualizar o Estatuto do Índio e contribuir para a realização das metas do PNE. Em razão da diversidade de línguas no país, a Funai recorreu ao SIL, instituição norte-americana ligada à religião protestante que também tinha por objetivo converter os povos indígenas, utilizando, para isso, textos bíblicos. Essa parceria foi criticada, bem como considerados inadequados os programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela Funai e por outras missões religiosas (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2013).

O I Encontro Nacional de Educação Indígena foi providencial quanto à análise e conclusão da política de educação até então oferecida. A inexistência de orientação da Funai quanto a uma filosofia de educação para os indígenas, bem como a ausência de clareza relativa aos conceitos de integração e emancipação necessários para a definição de uma política educacional coerente com os objetivos que se deseja alcançar, mostram que não cabe aos alunos indígenas à responsabilidade pelo fracasso do modelo de ensino a eles dirigido. Portanto, a conclusão do evento, segundo Silva e Ferreira (2001, p. 81) foi de que: “A educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal quanto a missionária, tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdades entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional.”

Nova experiência na educação indígena aconteceu no Acre com a formação de professores indígenas em cursos presenciais anuais na cidade e em ações de pesquisa e ensino nas aldeias ao longo dos anos, resultando na elaboração pelos próprios professores indígenas de materiais didáticos em duas línguas. Os primeiros Cursos de Formação de Professores Indígenas acontecem, além do Acre, em outras regiões. Para Monte (2000, p. 13) pesquisadora e participante do processo de educação indígena,

Os projetos de educação indígena desenvolvidos nessa ocasião foram, pois, experiências de caráter bastante autônomo e comunitário, com grande dose de intuição, voluntarismo e mobilização política dos atores, que só gradualmente passaram a se integrar e a se relacionar institucionalmente com os sistemas públicos de ensino, nas esferas federal, estaduais e municipais.

A questão da educação indígena passou a envolver muitas instituições não governamentais criadas a partir da década de 1970, entre elas, a CPI/SP, Cedi, Anaí. Essas instituições contaram com o apoio de assessorias especializadas de universidades, como a USP, UFRJ e Unicamp, e tiveram atuação com experiências alternativas voltadas para a defesa da terra, a saúde e a política de educação escolar.

Essas ações contribuíram para a mobilização do movimento indígena e a realização de assembleias em todo o território nacional para tratar de assuntos específicos e de interesse geral das etnias. Para Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 193): “As assembleias indígenas permitiram o conhecimento da diversidade de povos e culturas existentes no Brasil.” A mobilização permitiu unificar reivindicações, como a demarcação da terra e a extinção da tutela oficial, fortalecendo cada vez mais a luta por seus direitos.

Atualmente a maioria das lideranças indígenas atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional, mesmo porque os avanços até aqui obtidos são fruto de avaliações críticas da convivência e das experiências de índios e não índios. Para Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 61),

O desafio atual, porém, é transformar a escola, e isso já se percebe nos modos de apropriação, em processos de resignificação e de recriação das escolas nas aldeias, evidenciando assim a possibilidade de incorporar aspectos da cultura do outro sem perder os elementos constitutivos da cultura indígena.

Em 1991, a responsabilidade pela educação escolar indígena deixou de pertencer ao Ministério da Agricultura e passou a ser do MEC. Atualmente está ligada à Secadi, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, por meio da valorização das diferenças e da diversidade, da promoção da educação inclusiva, do respeito aos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas transversais e interssetoriais.

Desde 1970, alguns segmentos da sociedade, principalmente os indígenas, se mobilizaram com o apoio de outros setores e instituições como Igreja Católica, ONGs e universidades na luta por reivindicações pelo direito à diferença, a terra, à saúde e à educação diferenciada, em consonância com os direitos internacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, reconheceu aos indígenas "sua organização social, costumes, línguas,

crenças e tradições", e, no artigo 210, § 2º, "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (BRASIL, 1988, p. 1). A garantia desses direitos foi fundamental para afirmação da educação escolar indígena.

Em 2001, foi criado o PNE, com 21 objetivos e metas para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Dentre as metas, a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. Um novo plano de educação foi aprovado para o decênio 2011 a 2020, apresentando 10 diretrizes e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O conteúdo prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. O PNE determina, ainda, a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do produto interno bruto (PIB) do país até 2015.

A educação escolar indígena hoje é resultado de lutas pelo resgate da identidade, da história da população indígena que no passado foi numerosa e importante na cultura de nosso país, hoje em número mais reduzido retrata uma realidade diferente, com indígenas numa intensa relação de diálogo com a sociedade nacional, no que diz respeito à educação diferenciada e participação em decisões relativas à educação para os indígenas em todos os níveis, o ensino fundamental, médio e ensino superior.

### **3.4 Educação intercultural e diferenciada dos indígenas alcançando o ensino superior**

Antes de tudo, é necessário fazer um breve relato das experiências educacionais destinada aos indígenas no Brasil, que durante muito tempo tiveram como único objetivo integrar o índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Esse tipo de modelo partiu do princípio de que não existia educação indígena. No entanto, muitos estudiosos como explica Santos (2006, p. 146) "Entendemos educação como todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pai para filhos e necessário para se viver bem."

Em razão da baixa qualidade do ensino no período em que esteve sob a tutela da Funai, muitos setores da sociedade criticaram o modelo escolar imposto por não atender aos anseios dos indígenas. Era preocupação de lideranças indígenas a formação de professores indígenas, como também a preparação dos membros das aldeias, através de cursos, para administrar seus problemas como a posse de terras, dentre outros.

A exemplo da mobilização do movimento negro por uma educação de qualidade, a política educacional para o índio implementada pelo Estado passou a ser objeto de debate de grupos organizados. Como frutos das discussões e mobilizações, tanto indígenas como negros tiveram, para suas reivindicações, atenção específica na Constituição Brasileira de 1988, mais precisamente nos artigos 210, 215, e 231, que tratam da educação, cultura e sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Com a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, LDB esses direitos foram definidos conforme consta no artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar 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. 26).

Já o artigo 79 da mesma lei menciona que cabe a União o apoio técnico e financeiro para viabilizar os sistemas de ensino no que se refere à educação intercultural para as comunidades indígenas. Esse apoio ocorre através do Prolind, que por meio de edital seleciona os projetos de cursos na área de licenciatura intercultural de instituições federais e estaduais. O objetivo desses cursos é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

Os objetivos e metas de programas destinados aos indígenas, bem como a outros segmentos estão estabelecidos no PNE, criado por meio da Lei nº 10.172 de 09/01/2001 para períodos de 10 anos, permitindo ao final do decênio a sociedade avaliar a realização das referidas metas.

A educação indígena também consta no Decreto Presidencial nº 5051 de 19/04/2004, em seu Artigo 26º, que determina: “Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos em questão a oportunidade de receberem educação em todos os níveis, ao menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.” (BRASIL, 2004, p. 8). Já o Artigo 27º prevê que

Os programas e os serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão incorporar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. (BRASIL, 2004, p. 8).



No sentido de atender essas determinações, vem sendo implementadas políticas de ação afirmativas, em cotas para indígenas, como forma de acesso nas universidades em seus processos seletivos. Com a Lei nº. 12.711/2012 de 29/08/2012 foi ampliada para 50% o número de vagas nas Instituições de ensino federal para alunos que tenham estudado somente em escola pública, para aqueles com renda familiar de 1,5 de salário mínimo, bem como para negros, pardo e índio (BRASIL, 2012).

No sentido de viabilizar os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) criou 21 metas relacionadas à educação indígena, incluindo nível fundamental, médio e superior, educação profissional, formação de professores, infraestrutura, linha de financiamento, e principalmente, autonomia da escola e garantia da participação da comunidade indígena, além da universalização imediata, e da adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo CNE e pelo MEC.

A política de educação do MEC oferece aos indígenas, através do Prolind, o curso de formação de professores. O número de índios graduados tem aumentado, mas o que se deseja é o cumprimento do PNE tanto no que se refere ao acesso dos índios às universidades quanto à formação de professores indígenas para atender à educação diferenciada. Esse assunto também ainda causa questionamentos. Por que educação diferenciada? Conforme Santos (2006), “A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário”. Essa diversidade está representada pelas culturas, línguas, crenças, portanto não existe uma identidade cultural única brasileira.

É importante que exista a interação e intercâmbio cultural desde que não resulte em perda de identidades e seja mantido o respeito às diferenças. Conforme Santos (2006), não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais.

Nessas interações é interessante observar que, nas etnias que possuem as duas línguas, os indígenas devem preservar e repassar a língua de sua origem para as novas gerações. Nos casos em que parte do vocabulário esteja em desuso e tenha se perdido, que se tente resgatá-lo para registro de suas histórias, costumes, através das manifestações artísticas e relação com a natureza. A identidade de cada etnia é mantida através dos ensinamentos que os pais passam aos filhos sobre valores e significados de suas danças, pinturas, plantas medicinais, entre outros conhecimentos.

O Censo de 2010 do IBGE investigou pela primeira vez o número de etnias indígenas, encontrando 305 comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais. Foram identificadas 274 línguas indígenas. Constatou-se também que a taxa de alfabetização cresceu em relação ao censo de 2000, mesmo assim o nível educacional permanece mais baixo que o da população não indígena.

As ações afirmativas na área de educação dirigidas aos indígenas visam a atender as reivindicações dos povos indígenas que atribuem à escola um papel preponderante para alcançar seus objetivos, quanto ao ensino que atenda as especificidades e melhor formação de professores indígenas através do ensino superior. Segundo Silva (2007, p. 100)

Para os povos indígenas, a busca pela universidade é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros, figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e respeito à diferença.

O movimento indígena, através de suas lideranças mostra a concretização de algumas conquistas e a importância da educação intercultural e diferenciada na formação de representantes para estarem à frente de suas lutas. Os cursos de formação de professores em licenciatura intercultural se realizam através do Proind com parcerias e colaboração de universidades. Segundo avaliação da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, (2009) realizada pelo MEC, nos últimos dez anos mais de 5 mil professores foram habilitados no magistério intercultural.

A formação inicial de professores indígenas para o magistério e nas licenciaturas interculturais tem-se revelado uma ação importante para as inovações pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas, possibilitando apropriação e discussão permanente sobre o ensino diferenciado e maior autonomia de professores indígenas na formulação dos projetos pedagógicos, segundo relatório da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009).

Uma importante conquista do movimento indígena é a EIB, que passou a ser meta não só do Brasil como de outros países latino-americanos com ações concretas no sentido de reorientar os currículos e a formação de professores indígenas. A necessidade de formação bilíngue dos professores justifica-se pela diversidade de idiomas dos grupos indígenas, o que, sem dúvida, praticamente inviabiliza ou dificulta a comunicação, bem como por relatos e denúncias de atos de preconceitos na escola regular, além do não reconhecimento dos saberes de seus povos. Daí a necessidade da educação diferenciada. Nessa proposta educacional deve

ser mantida a prática de ensinar os conhecimentos de domínio nacional e, de forma específica, os valores, as crenças, a importância das tradições e saberes produzidos por sua gente.

É responsabilidade do governo federal desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, a partir do concurso de agências de fomento à cultura e de assistência aos índios (como a Funai), para substanciar a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, de acordo com o artigo 78 da LDB, alterado pela Lei nº. 12.796 de 4 de abril de 2013

A EIB não é prerrogativa do Brasil. Segundo Monte (2000, p. 118-119),

[...] com suas nuances e diferenciações, a EIB tem uma base importante em países onde a população indígena tem peso demográfico significativo em relação à população nacional, como é o caso da Bolívia, Peru, Equador, Guatemala, México. Também a EIB passou a estar presente em países em que a população indígena é minoritária, como o Brasil, Costa Rica, Panamá, Venezuela e Chile.

Embora a população indígena não seja majoritária atualmente, não se pode ignorar sua importância na história e na cultura do país. Reconhecem-se como responsabilidade do governo os efeitos sofridos por essa população pelas condições de vida a que foi submetida ao longo dos anos. Dessa forma o Estado passou a ter obrigação de promover programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas da sociedade indígenas, bem como de acatar de difundir o ordenamento internacional que prega o respeito à diferença. Conforme Paredes (1996), educação indígena não é o mesmo que escola indígena. Ele se refere às escolas nas áreas indígenas.

No sentido de atender o que determina a LDB em relação às características da escola indígenas, em 1998 o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para subsidiar o ensino fundamental nas escolas indígenas (BRASIL, 1998), e dentre os assuntos abordados, destaca-se a importância do ensino bilíngue tendo em vista a existência de povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa, porém continuam a usar a língua de seus ancestrais, mesmo que sejam poucas palavras, o que vem a ser bilinguismo simbólico, porém importante para os indígenas.

Na educação diferenciada é marcante a participação da comunidade indígena desde a elaboração do projeto pedagógico até a escolha dos docentes. Tudo é planejado seguindo as aspirações específicas, ou seja, particulares, do povo indígena. As ações e decisões são discutidas no grupo de professores de cada escola. Existe autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não indígena. Segundo o projeto pedagógico do curso Mits (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,

2008), as aulas se realizam como em qualquer escola convencional, mas são detalhes e sutilezas da ação docente, diferenciações na metodologia e essencialmente os fundamentos que devem reorientar as práticas político-pedagógicas e tornar a educação escolar diferenciada.

A educação diferenciada traz uma proposta de escola que, conforme Miranda (2010) é necessária para promover o desenvolvimento social e político, desencadear novas alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-cultural. Na educação escolar diferenciada a comunidade indígena participa dos próprios processos de ensino-aprendizagem e da produção, da reprodução e dos compartilhamentos dos conhecimentos, repassando os saberes para as novas gerações.

Os avanços e conquistas na história da educação diferenciada são frutos da luta e mobilização do movimento indígena e entidades de apoio. As ações voltadas para a educação diferenciada vinham de iniciativas do movimento indígenas para se contrapor ao modelo até então imposto aos índios pela Funai. Nessa época, no Acre, houve uma experiência do projeto de Formação de Professores Indígenas através de convênio firmado em 1985 pela CPI/AC, com participação da Secretaria de Educação do Acre, a Funai e a Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura.

Quando a educação indígena deixou de ser responsabilidade da Funai e passou a ter suas ações coordenadas pelo MEC, outras experiências bem sucedidas na formação de professores indígenas eram realizadas no Brasil por iniciativa de entidades de apoio aos índios. Conforme Monte (2000), os projetos de educação indígena desenvolvidos nessa ocasião foram experiências de caráter bastante autônomo e comunitário, baseados na mobilização política dos atores, assessores e membros dos povos indígenas.

Em cumprimento as suas obrigações constitucionais, o MEC passa a envolver as Secretarias de Educação nos Estados do Brasil com população indígena, no sentido de reconhecer e legitimar conceitos e metodologia utilizada na educação diferenciada nestas ações do movimento, contribuindo então, como referencial para construção de uma política pública de educação escolar indígena.

A partir de então, os cursos de formação de professores indígenas passaram a ser ofertados de forma contínua em algumas regiões do Brasil, inserindo na proposta curricular e a questão da interculturalidade e o bilinguismo. Dentre as universidades que ofertaram cursos de formação de professores indígenas, a Unemat foi uma das primeiras a realizar o curso de graduação em licenciatura intercultural. Enquanto a UFC é pioneira no Ceará, no Nordeste e no Brasil por realizar o curso MITS todo ministrado nas aldeias indígenas tremembés.

A demanda do ensino superior pelos indígenas é resultado de avanços no sistema de educação do nível médio e do crescente número de professores habilitados no magistério. No Ceará a realização do MIT foi uma experiência importante para os tremembés tornar realidade o MITS.

Além da oferta de curso de formação de professores indígenas, o acesso de indígenas à universidade hoje é realidade em muitos estados. Esse avanço é resultado de anos de mobilização e luta por políticas públicas para atender às minorias vítimas de preconceitos e discriminações. Considerando a importância do ensino superior para os indígenas, principalmente, por atender suas necessidades como cidadão, algumas universidades com base em leis estaduais, criaram cotas para indígenas nas universidades, inclusive algumas instituições privadas, como é o caso da universidade Católica Dom Bosco no Mato Grosso que vem alguns anos aderindo à política de cota para acesso ao ensino superior.

O acesso ao ensino superior por meio de cotas vem atender aos indígenas que não pretendem seguir o magistério. O ensino superior de cursos como direito, agronomia, tem sido opção dos indígenas que desejam diversificar o campo do conhecimento para ajudar sua gente, pois eles valorizam o interesse coletivo, e o curso superior representa uma oportunidade de se qualificar e fazer algo pelo seu povo. A Universidade do Paraná foi a primeira a adotar o sistema de cota para índios através Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, que determinava a disponibilização de três vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses.

Desde 2001, com a promulgação do PNE, registra-se a presença de indígenas no ensino superior (BRASIL, 2001b). Em junho de 2010 o MEC discutiu e avaliou no seminário Ensino Superior e Povos Indígenas, tipo de política pública a ser adotada para tornar a formação de educadores indígenas uma política pública permanente, financiada pelo Prolind.

#### 4 O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA INDÍGENA NO NORDESTE

O movimento de resistência indígena no Nordeste surgiu desde o século XVI com a formação da oligarquia rural da região. Nesse processo foi utilizado um forte aparato militar armado para usurpar as terras indígenas mais próximas ao litoral que uma vez conquistadas as localidades, rumavam para o interior. Conforme Leonardi (1996, p. 47) “Foi, portanto, por intermédio da morte que os portugueses avançaram pelo interior das capitanias mais importantes do período colonial, tanto nas áreas em que era o açúcar a base da economia como nas áreas de pecuária e mineração.”

O desenvolvimento econômico da região Nordeste foi marcado pela violência, com escravização de índios e extermínio de etnias nas guerras para formação de latifúndios e da riqueza dos criadores de gado. No Piauí, os gurguéia foram exterminados e na Bahia, a guerra foi contra os paiaíá, Acroá, entre outros.

Segundo Leonardi (1996, p. 50) “O Nordeste inteiro como no resto do Brasil, a produção se ergueu a partir da destruição. Morte e crescimento econômico (muitas vezes efêmero) são irmãos siameses desde o início da nossa história.” Ainda para Leonardi (1996, p. 50), os povos indígenas do Ceará resistiram por quase um século. O processo de interiorização do Ceará ocorreu através do cultivo do gado nas terras indígenas no século XVII. Nas ocupações das terras indígenas, muitos índios foram agredidos e alguns povos exterminados ao resistir às invasões e tentativas de escravização.

Essa resistência fez com que ocorresse a união de etnias indígenas, eram conhecidos como os Tapuios. Para Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 55) “A ‘guerra dos bárbaros’ revelou que as atitudes indígenas de reação à colonização foram complexas, envolvendo articulações diversas entre populações, além de reelaborações socioculturais, como a que permitiu a associação de diversos povos contra os portugueses.”

Conforme Leonardi (1996, p. 49) a civilização do couro só surgiu e se implantou no sertão depois de ter *expulsado a indiada*. Não foi diferente com Piauí, Sergipe e demais Estados do Nordeste, desde o nascimento do latifúndio no país através da distribuição da terra por Martim Afonso de Sousa. Na política colonialista no Brasil prevaleceu à usurpação de terras indígenas, a escravização dos índios pela força das armas. A violência dos conflitos resultou em extermínio de muitas etnias. No caso dos índios Janduí, que habitavam terras entre o Rio Grande do Norte e Ceará, a guerra durou trinta anos, de 1683 a 1713. “Sua resistência prolongada demonstra claramente o caráter de conquista, e não de povoamento, que teve a ocupação luso-brasileira das

terras deste país.” (LEONARDI, 1996, p. 53). Além da violência com que foram tratados, os indígenas passaram a ser ignorados como seres não mais existentes no Nordeste no século XIX.

Para que se possa entender a credibilidade da afirmação de extinção de índios do Nordeste e seu ressurgimento no século XX, Pacheco de Oliveira (2011, p. 653) considera que “Contextualizar historicamente os fatos e indicadores torna evidente a ingenuidade e a superficialidade das análises que insistem na tese de um suposto desaparecimento dos indígenas do Nordeste ocorrido entre os séculos XVI e XIX”.

#### **4.1 O povo indígena tremembé de Almofala**

Os tremembés são remanescentes de uma população indígena como outras do Nordeste, que tiveram de enfrentar dos séculos XVII ao XVIII lutas por ocasião de ocupação de suas terras, com casos de extermínio de populações inteiras em algumas localidades, para dar lugar aos latifúndios.

Atualmente os tremembés vivem espalhados na região da praia e outra parte na região da mata do distrito de Almofala, em Itarema, estado do Ceará, a 224 km de Fortaleza, alguns encontram-se localizados também nos municípios de Acaraú e Itapipoca no Estado do Ceará.

Em 1897 os tremembés de Almofala tiveram que se deslocar para região próxima as suas terras em razão de fenômenos naturais ocorridos com deslocamentos de dunas ocasionados pelos ventos. A igreja da Nossa Senhora da Conceição, mostrada na Fotografia 1, foi coberta por uma duna móvel e permaneceu soterrada por mais de quarenta anos, de 1898 a 1940, fato que ficou conhecido e a igreja ressurgiu entre 1940-1943.

Fotografia 1 – Igreja da Nossa Senhora da Conceição de Almofala



Fonte: Ribeiro (2013).

O intervalo de tempo em que os tremembés estiveram dispersos repercutiu em sua história, sua organização, contribuindo para o afastamento de sua cultura tendo que enfrentar uma luta pelo reconhecimento de identidade de sua etnia, que só veio acontecer em 1993 pela Funai.

O povo tremembé aguarda a definição da demarcação de suas terras invadidas por posseiros na região da praia em Almofala e por empresários na região da mata. Dentre os motivos que mobilizam os tremembés é a luta contra os efeitos nocivos da ação da natureza e do homem, causados pelo povoamento das terras dos tremembés, a existência da poluição, a mudanças na fauna e na vegetação na região da mata após a invasão da empresa Ducoco que explora a produção de côco. Santos, Holanda e Sousa (2012, p. 16) afirmam: “Com isso grande parte da vegetação foi substituída por outros tipos de plantas, causando assim a morte de alguns animais e o desaparecimento de outros.”

Os tremembés paralelamente à luta pela terra vêm construindo a história da educação diferenciada nos aldeamentos na área da praia e na zona da mata. Pelo caminho da educação estão empenhados em várias metas importantes, dentre elas, a defesa do meio ambiente, denunciando crimes ambientais cometidos pelo homem.

Os trabalhos de conclusão de curso, (TCCs) do Mits mostram a preocupação com o meio ambiente, com as agressões à natureza bem como as mudanças nas terras dos tremembés em relação às lagoas, dos rios e mangues, importantes fontes de alimento e de sobrevivência dos indígenas. “Nossas lagoas, córregos e lagamar, eram riquíssimos e abrigavam uma grande diversidade de vidas, as quais serviam de alimentos para nosso povo.” (MATIAS; SANTOS; JACINTO, 2012, p. 9).

Dessa forma a realidade do povo tremembé mudou em relação aos recursos naturais após as invasões de suas terras. Para Cabral (2012, p. 17). “Essa invasão provocou grandes mudanças na vida do povo tremembé, a começar pela destruição das matas, o soterramento de lagoas e a derrubada de várias casas.”

Em meio às mudanças, os tremembés têm conservado a tradição do torém, dança e ritual muito praticado na época da colheita do caju, quando consomem o mocooró, bebida feita do caju azedo. Dos elementos da cultura tremembé, “A dança do torém passou a assumir um papel importante na afirmação étnica do tremembé de Almofala”. (OLIVEIRA JUNIOR, 1997, p. 28). Faziam apresentações da dança do torém mostrando para sociedade a existência dos indígenas na região, e desmentindo a informação divulgada de que não existia mais indígenas no Nordeste.

Os tremembés participaram e venceram o Festival Nacional de Folclore, realizado na Concha Acústica da UFC em 1965, fato na época não divulgado na mídia. Para Oliveira Junior (1998, p. 117-118), “Na luta pela afirmação da identidade étnica tremembé, participar da dança



passou a ser indubitavelmente, a maneira mais transparente utilizada pelos próprios índios para manifestar sua indianidade”. O povo tremembé luta pela demarcação da terra, questão ainda pendente, e, preocupadas com o futuro de seu povo, as lideranças mais velhas e experientes passam os ensinamentos e saberes de sua cultura para os jovens.

Fotografia 2 – Dançando o Torém



Fonte: Ribeiro (2013).

Em 6 de março de 2013, data em que também comemoram a conquista do Festival na concha acústica da Reitoria, os tremembés dançaram o torém ao pôr do sol, no jardim da Reitoria, antes da cerimônia de colação de grau de vários cursos da UFC, dentre eles, trinta e seis tremembés do curso Mits. Nesta data também histórica, os tremembés encerraram o evento dançando o torém no mesmo lugar da apresentação em 1965.

A formatura dos tremembés deixa claro que a escola é e foi importante para o fortalecimento da luta. É preciso esclarecer que a luta dos indígenas tremembés de Almofala faz parte de uma luta mais ampla e insere-se no contexto da região Nordeste, onde há mais de três décadas, no final dos anos 1970, grupos indígenas considerados extintos passaram a reivindicar sua identidade e a demarcação de terras que tradicionalmente ocupavam.

Essas terras eram na grande maioria de antigo aldeamento missionário que foi extinto no século XIX, passando a partir daí a se difundir a ideia de que não existia índio no Nordeste. Particularmente, no Ceará, isso ocorre com documento do governo local datado de 1863, dizendo que não havia mais índios na província do Ceará. Construiu-se então uma historiografia que silenciou sobre a presença dos índios. Porém, estudos recentes, comprovam que eles nunca desapareceram.

No caso dos tremembés é interessante observar que com a escola diferenciada, objeto deste estudo, os índios colaram grau na Reitoria da UFC, mesmo espaço em que seus bisavôs e

avós estiveram presentes em 1965 dançando o torém, embora nada tenha sido publicado na imprensa da época, diferentemente da repercussão da formatura dos trinta e seis índios tremembés.

É importante esclarecer que, em razão do longo processo de contato com a sociedade nacional, esses índios não detêm mais a língua materna de sua etnia, no entanto mantêm uma série de práticas e saberes que se refletem no cotidiano e permitem a construção de afirmação de uma identidade. Nesse sentido os tremembés se fortalecem, repassam conhecimentos as novas gerações, formam novas lideranças, e, organizados definem suas prioridades, dentre elas a educação.

Os tremembés veem o ensino como prioridade e destacam-se na construção da história da educação diferenciada, ao realizar de forma inédita no Ceará, no Nordeste e no Brasil, o Mits, consideradas as condições e especificidades do curso. A primeira escola diferenciada do Ceará, chamada Alegria do Mar, foi criada pela professora Raimunda Marques do Nascimento em 1991, porém funcionou pouco tempo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008). Os tremembés seguiram em frente com a ideia buscando parceria e implantaram outras escolas diferenciadas que atualmente são em número de seis.

Realizaram em suas aldeias no período de 2001 a 2003, o primeiro curso Mit, nível médio, do Nordeste do país, contando com colaboradores voluntários e com seus próprios recursos. Em 2006 os tremembés partem para novo desafio, o curso de Mits, projeto idealizado e desenvolvido em parceria com a SEDUC, UVA, Prefeitura Municipal de Itarema e Igreja Metodista do Brasil/Região Missionária do Nordeste, realizado e coordenado pela UFC. É importante ressaltar a intensa participação dos tremembés desde sua idealização a colação de grau da primeira turma indígena na história da UFC, em março de 2013 (ver Fotografia 3).

Fotografia 3 – Colação de grau de alunos do curso de Mits



Fonte: Universidade Federal do Ceará (6-3-2013).

Conforme Fonteles Filho (2013, p. 9).

O reconhecimento e respeito quanto às opções dos tremembés relativas à formação de seus professores, por parte da UFC, favorece o diálogo, o estabelecimento de frutíferas relações baseadas na cooperação e a ampliação de políticas inclusivas dos povos indígenas na universidade.

Com a conclusão do curso Mits, o povo tremembés e toda a sociedade nacional dispõem agora de rico material bibliográfico, incluídos os trabalhos de pesquisa dos cursistas, abordando assuntos relevantes da cultura e história dos tremembés em treze livros, um CD e um DVD a serem utilizados como material didático para os alunos tremembés e fonte de pesquisa para futuras gerações.

## **5 DESAFIOS E CONQUISTAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA TREMEMBÉ SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Esta seção apresenta um breve histórico da UFC, instituição responsável pela implantação do projeto do curso de Mits, bem como as principais características do referido curso, ressaltando aspectos da pesquisa sobre os desafios enfrentados e as conquistas obtidas com a realização do Mits sob a ótica dos índios tremembés, do coordenador do curso professor Dr. José Fonteles Filho, e do cacique João Venâncio. Apresenta também a relevância dos temas abordados pelos tremembés nos TCCs.

### **5.1 A Universidade Federal do Ceará e a política afirmativa de educação para os Indígenas**

A UFC é uma autarquia vinculada ao MEC, criada pela Lei nº 2.373 de dezembro de 1954. e instalada em 25 de junho de 1955. Ao longo de sua história, a UFC vem ampliando e atualizando os campos dos saberes e de seus modos de produção. Com o lema "O universal pelo regional", busca centrar seu compromisso na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção. Sua missão é formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste.

O mercado de trabalho no país e no mundo exige boa formação para o exercício profissional, tendo em visto o aumento do nível de competitividade. Nesse contexto, há uma demanda não só de jovens, mas pessoas de todas as idades que cursaram o ensino superior. A UFC, de acordo com sua missão e visão, tem como prioridade a qualidade do ensino para que se formem profissionais com capacidade de investigar, refletir e construir elos com a sociedade, com uma visão crítica e cidadã do mundo contemporâneo. A instituição já formou mais de 70 mil profissionais e se consolidou na produção científica do estado do Ceará, sendo responsável por ampla maioria das publicações e das pesquisas acadêmicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011).

Quanto à responsabilidade social, a UFC tem desenvolvido ações voltadas para a diversidade de questões sociais, políticas, ecológicas, culturais e de saúde no estado. Lugar de debate de temas importantes e polêmicos da sociedade seja pela diversidade de ideias, quantidade de pesquisas e produção acadêmica, a UFC conta com o compromisso e a

responsabilidade social dos docentes, discentes e técnicos que a compõem, contribuindo no processo democrático da história da educação.

Em momentos importantes da história do país, principalmente no final do período da ditadura militar, as universidades tiveram papel fundamental na reorganização do movimento estudantil, que passou a atuar ao lado dos movimentos sociais na luta pela consolidação da democracia no país. Lembra Miranda (2010, p. 9) que “No Brasil, no contexto da década de 1980, a luta pela ampliação da participação política abriu espaço para a demanda por relações igualitárias e pelo direito à diferença.” Nessa época, a realidade do Brasil demandou maior organização da sociedade, mais participação e debate dos setores que se mobilizavam em busca de mais liberdade, de democracia e de direitos sociais.

Desde sua fundação, a UFC tem crescido tanto em infraestrutura quanto no número de vagas, mas sem acompanhar o desenvolvimento do estado do Ceará e a demanda por pessoal qualificado. Para atender à demanda do ensino superior, além dos campi na cidade de Fortaleza, a UFC conta desde 2001 com campi avançados em Sobral, na região do Cariri e em Quixadá. Em 2007, a universidade aprovou a adesão ao Reuni, inserindo novos cursos de graduação e pós-graduação e criando novas unidades como Ica; e o Labomar.

Como instituição de ensino superior é a mais procurada no Sisu. No ensino de graduação à distância, o Instituto UFC Virtual oferta cursos semipresenciais em parceria com os governos do estado e dos municípios, através do projeto nacional UAB, contribuindo com a expansão do ensino superior à distância para regiões onde não há acesso a cursos superiores na modalidade presencial. A modalidade de ensino a distância permite ao aluno adequar seu horário de estudo, excluindo de vez a desculpa da falta de tempo para estudar.

Além da questão do acesso, é necessário manter políticas que contribuam para a permanência do aluno matriculado. Cada ano a UFC tem o propósito de melhorar a estrutura do ensino, visando ao acesso e à permanência do aluno na sala de aula. São ações que objetivam garantir aos alunos alimentação, moradia para alunos do interior, assistência à saúde e programa de bolsa de trabalho, entre outros.

A participação da UFC em projetos comunitários de caráter educativo, ecológico e social tem o objetivo de combater as desigualdades sociais. Nesse sentido, realiza cursos específicos como Jornalismo da Terra e outros cursos de formação de educadores do campo através do Pronera e com os indígenas através do Prolind.

## 5.2 Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – Licenciatura Intercultural Específica

A relação da UFC com a educação diferenciada dos tremembés vem desde 1998, através de atividades de pesquisa e extensão. A construção do projeto político-pedagógico do curso de Mits contou com a participação de lideranças e professores de todas as comunidades tremembés de Almofala. O processo de construção do Projeto Político- Pedagógico ocorreu em quatro Semits. Outra deliberação importante dos seminários foi o estabelecimento dos princípios norteadores do curso, dos critérios para ingresso e do perfil dos alunos e dos docentes do curso. Até o final do curso foram realizados mais três Semits, inclusive com objetivo de avaliar a execução do projeto.

O resultado foi celebrado como mais um passo na construção da educação das comunidades tremembés, sobretudo por representar a vitória de uma luta que nasceu da iniciativa das próprias comunidades através do CITA.

Cabe ressaltar registro no projeto político-pedagógico, da representativa participação nas assembleias do CITA. Dessa forma foram desenvolvidos os trabalhos de avaliação, revisão e acréscimos ao projeto.

O Mits foi criado oficialmente como curso de graduação da UFC, na modalidade Licenciatura Intercultural Específica, pela Resolução *Ad Referendum* – Cepe / 04 de agosto 2008, tendo também sido aprovado pelo Comitê Técnico do Prolind 2008. Recebeu aprovação no Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores que atuam em escolas indígenas, em nível superior, conforme publicação do DOU. de 26 setembro de 2008, seção 3, p. 41. A produção de subsídios didáticos a serem usados nas escolas também se inclui nas necessidades que buscam atendimento no projeto político-pedagógico. É importante ressaltar o trabalho voluntário e comprometido de professores e colaboradores que tornaram realidade o referido curso desde 2006, data que foi iniciado, antes da aprovação do MEC.

Trata-se do primeiro curso de Licenciatura Intercultural Específica para formação de professores indígenas no Nordeste, e um dos pioneiros no país. O curso de Mits é a primeira experiência da UFC com realização de toda a sua carga horária, fora dos *campi*. É importante ressaltar que a aprovação do curso se deu de forma unânime no Cepe. É necessário registrar que, em data recente, a Instituição se posicionou contra a ação afirmativa através de cota.

É importante observar os fatores que contribuíram para o posicionamento da UFC em relação ao projeto de educação dirigidas aos indígenas. O processo de sensibilização dos gestores da UFC iniciou-se com a visita à UFC de uma comissão composta de representantes dos indígenas, do consultor da UFC, da igreja metodista e voluntários do movimento de apoio, para apresentar o projeto do curso Mits.

Os tremembés têm conduzido à educação diferenciada de forma autônoma, sabendo o que querem, uma vez que já contam com a experiência do Mit. O certo é que o CEPE se sensibilizou e a UFC acolheu o projeto sem muita mudança, atendendo aos anseios dos tremembés.

Como já mencionado, de acordo com o projeto político-pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008), curso tem 4 mil horas aula, ministradas na própria aldeia dos tremembés, (ver Fotografia 4), sendo duas modalidades de atividades integradas: o tempo-escola e o tempo-comunidade. O tempo comunidade inclui a prática orientada de educação básica tremembé e a prática de pesquisa. Os trabalhos de conclusão de curso foram feitos na Prática de Pesquisa.

A matriz curricular é constituída por: saberes pedagógicos, políticos, tecnológicos e científicos. Os cursistas podem apresentar relatório e comprovar participação em atividades complementares ao curso. De acordo com o projeto político-pedagógico (2008) essas atividades podem ser desenvolvidas em áreas esportivas, sociopolíticas, culturais ou de extensão referentes à participação em eventos como assembleias, seminários do movimento indígena, dentre outras no âmbito da UFC.

Conforme projeto político pedagógico é objetivo geral do Curso de Mits Licenciatura Intercultural Específica

[...] a formação, qualificação e habilitação de professores em nível superior para gestão e ensino na educação básica tremembé – no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, bem como sua capacitação política, enquanto agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de sua comunidade, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes para comunidade indígena.

- a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas;
- gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas;
- línguas maternas.

O mits objetiva ainda fortalecer parcerias com instituições governamentais vinculadas à educação escolar indígena nas três esferas do poder público, e com organizações não governamentais, visando à consolidação da educação diferenciada indígena tremembé. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008, p. 21-22).

Como objetivos específicos, o projeto político-pedagógico pretende:

- a) atender à demanda de professores tremembés por formação específica, diferenciada e intercultural;
- b) formar, qualificar e habilitar 39 (trinta e nove) professores ao magistério indígena tremembé, em nível superior, gestão e ensino, de acordo com a legislação pertinente específica em vigor, para visando atender às necessidades, interesses e aspiração do povo tremembé referentes à educação básica tremembé: segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio;
- c) fortalecer na UFC e em outras IES parceiras, a pesquisa, o ensino e a extensão através de ações concretas e diretas no campo da educação diferenciada dos povos indígenas no Ceará;
- d) consolidar a prática de *ensino* e de *pesquisa* dos professores tremembés e, deste modo, a *extensão*, mediante o fortalecimento dos seus vínculos com as lutas de afirmação étnica do seu povo;
- e) produzir *subsídios didáticos* a serem usados nas escolas tremembés;
- f) atender à necessidade de expansão das atividades escolares dos tremembés com a oferta e *formação* de novos professores para a próxima década;
- g) criar condições teóricas, metodológicas e estratégias práticas para que os professores que atuam nas escolas indígenas possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento, gestão e ensino nas escolas em que estão atuando;
- h) desenvolver práticas discursivas orais e escritas na língua tremembé, promovendo estratégias que viabilizem a revitalização e fortalecimento de suas linguagens e língua, e apropriação pelos professores tremembés da variante formal da língua portuguesa empregada nos documentos oficiais escritos;
- i) realizar avaliações internas e externas, planejadas e construídas em conjunto com a comunidade, com os professores indígenas, consultores-docentes e demais parceiros envolvidos na construção e execução deste projeto;
- j) executar o planejamento e acompanhamento pedagógico das ações deste projeto, fortalecendo a articulação e sintonia entre a coordenação geral da UFC, coordenadores indígenas, coordenadores pedagógicos e demais membros da coordenação ampliada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008, p. 21-22).

Os critérios para ingresso formal no Mits são: obrigatoriedade de diploma do de conclusão do Mit, declaração do presidente do CITA, ata de assembleia do povo tremembé, comprovante do exercício da docência nas escolas tremembés.

As aulas foram ministradas nas instituições:

- a) Escola Maria Venâncio;
- b) Centro Cultural da Varjota e
- c) Escola do Mangue Alto.



Fotografia 4 – Escola Maria Venâncio



Fonte: Ribeiro (2013).

Dentre os professores do curso, membros da comunidade tremembé, o cacique João Venâncio e o pajé Luiz Caboco lecionaram disciplinas específicas do curso relacionadas aos seus conhecimentos. Esse fato é de grande relevância, pelo reconhecimento dos saberes e experiências dos referidos professores, considerando o notório saber e os objetivos de algumas disciplinas do curso. Eles receberam o mesmo valor pago aos professores doutores da UFC, mesmo considerando o pouco estudo formal do cacique e do pajé, que caracteriza o curso por detalhes específicos e pelo ineditismo.

Fotografia 5 – Os formandos do Mits



Fonte: Universidade Federal do Ceará (06-03-2013).

Considerando as características do curso, seu conteúdo curricular, abriga disciplinas específicas sobre os saberes próprios da tradição tremembé, a saber: Saberes tremembés do Mar, do Céu e da Terra; Artesanatos Indígenas; Contação de Histórias; e Gestão e Organização Escolar tremembé (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008). Portanto, da matriz curricular do Mits constam disciplinas de conteúdo específico da etnia e de conhecimento teórico e metodológico necessário à formação para a docência.

As particularidades desse curso não estão somente no diferencial da matriz curricular, trata-se de um projeto que se concretiza a partir de um objetivo desejado e idealizado pelo povo tremembé, que acreditou na sua possibilidade e lutou para viabilizá-lo. Essa experiência é parte de uma trajetória que se iniciou com o empenho dos tremembés pela educação diferenciada no ensino fundamental e ensino médio. Uma particularidade que se tornou importante para o fortalecimento do povo tremembé e para a credibilidade e reconhecimento do curso é a participação ativa dos tremembés e as discussões e aprovações de assuntos relevantes no Cita.

A história da educação diferenciada se deu com a primeira experiência em 1991 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008), com a instalação em um antigo galpão de palha e piso de areia de uma escola na Comunidade da Praia, por iniciativa dos tremembés, e que tinha como professora Raimundinha, filha do cacique João Venâncio. Porém, a ideia da escola indígena não durou muito, mas os tremembés persistiram na luta até 1997, reivindicando escolas reconhecidas pelo Estado que atendessem a suas necessidades e objetivos, o que só veio ocorrer em 2000.

Mobilizados em defesa da educação, de acordo com o projeto político-pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008), os tremembés realizaram um seminário que resultou no projeto do curso de magistério indígena autônomo, específico, diferenciado e intercultural. O curso – Nível Médio (Mit) se concretizou e foi concluído em 2004, sendo reconhecido pelo CEC para emissão de diplomas de professores de nível médio habilitados para o ensino fundamental.

A consciência da importância da formação de professores mobilizou a comunidade tremembé em prol da realização de um grande desafio, o Mits, um curso desenvolvido na modalidade de licenciatura intercultural específica para atender à demanda por habilitação para a educação básica tremembé – ensino fundamental e médio. Dessa vez, precisavam de uma universidade para dar andamento ao projeto no MEC. Entendendo a proposta do Mits, a UFC aceitou o desafio de realizar, em parceria com os tremembés, um projeto que atendessem as condições e requisitos relevantes para os indígenas, como a grade

curricular, o local de realização do curso, ou seja, uma metodologia que não mudasse o jeito dos tremembés de ser (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008). Dessa forma o projeto foi encaminhado ao MEC.

O curso teve início ao curso em 2006 mesmo sem a certeza de sua aprovação, que se deu somente em 2008. De 2006 a 2008 o curso foi realizado com a colaboração de professores voluntários e através do esforço da comunidade tremembé e dos próprios cursistas, que se mantiveram com recursos próprios e doações da comunidade, Fonteles Filho (ENTREVISTA, 28-6-2013). Em 2008, o Mits após ser reconhecido pelo MEC, passou a contar com recursos descentralizados pela Secadi.

Com a liberação dos recursos pela Secadi/MEC nova fase se inicia e novos desafios surgem para atender as necessidades do curso em andamento e a burocracia nos processos administrativos de execução dos recursos, tais como, as questões administrativas dos processos de despesas referentes ao apoio logístico necessário ao curso.

É nesse período que, na condição de servidora da UFC, passo a conhecer o projeto e me envolver com o Mits através das atividades inerentes ao meu cargo, quando passo a acompanhar a execução dos recursos destinados as despesas relativas ao curso. Vários aspectos inerentes ao projeto chamaram a minha atenção, dentre eles o valor que os tremembés atribuem à educação como o caminho para alcançar objetivos e, a partir dela, traçar suas estratégias de luta e de organização de suas prioridades.

Meu envolvimento com o Mits foi além do comum às atividades de minha função administrativa. Como membro da comunidade universitária e, como cidadã passei a observar à importância do projeto do Mits. Logo procurei saber detalhes da metodologia do curso, das disciplinas da grade curricular, da própria história da educação diferenciada e realidade dos indígenas tremembés em Almofala, Itarema, Ceará. Alguns detalhes dessa história foram apresentados por José Fonteles Filho, conhecido por Babi, coordenador do Mits e que, de certa forma me inspirou a possibilidade de no futuro vir a ser este tema objeto de estudo no mestrado, realidade que veio se concretizar em 2011. O Mits passou então a fazer parte de minha vida como discente, trazendo novos conhecimentos e lição de vida.

Para a história da UFC, o Mits vem agregar uma experiência diferente e bem-sucedida, considerando as condições sem precedentes em que foi realizado no Ceará, no Nordeste e no Brasil. Também o fato do curso ter sido criado e elaborado com a participação dos próprios indígenas representa um diferencial que deve ser observado como política afirmativa, uma vez que se caracteriza por objetivar a inclusão, embora se diferencie de outras peculiaridades de política de cotas.

A educação diferenciada tornou-se possível para os tremembés, a partir da realização do Mit e do Mits, se consolidando num modelo de educação por eles desejado, conforme Fonteles Filho (2003) ao dizer que pode-se afirmar, sem exageros, que, entre eles, a escolarização tem contribuído, eficazmente, para o fortalecimento de um processo muito mais complexo, que ultrapasse tudo o que pode ser desenvolvido em torno da escola: a educação.

A realidade dos tremembés se destaca pela questão da educação, pela escolha como caminho para fortalecer o povo tremembé. Com a formatura dos 36 indígenas registra-se o êxito e os trabalhos de conclusão de cursos, produzidos e defendidos pelos tremembés como atividades do Mits. Resultaram em livros que serão utilizados como fonte de conhecimento para os alunos das escolas indígenas e futuras gerações. Foi utilizada na metodologia a técnica de entrevista aos tremembés mais velhos e lideranças que representam a experiência e o saber relativo a diversos assuntos pesquisados e registrados, resultado que vai fazer parte do acervo das bibliotecas e ser usado como livro didático nas escolas tremembés.

Os trabalhos de conclusão de curso, feitos de forma individual ou em grupos, abordam temas inerentes à história, cultura, crenças, encantados, alimentação, *hábitat* e terra.

Um dos trabalhos tem por objetivo pesquisar elementos da cultura material e da arte dos tremembés. Os pesquisadores Luiz Henrique dos Santos e José Vicente dos Santos reuniram palavras, fotos e informações a respeito de utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, artesanato feito com sementes, conchas do mar, entre outros componentes da cultura tremembé. A pesquisa culminou com o livro-inventário de elementos da cultura material do povo tremembé (SANTOS; SANTOS, 2012b).

Agora além de contarem com transmissão de conhecimentos dos mais velhos para os mais novos através da oralidade, os tremembés dispõem de livros que funcionarão como fonte de pesquisa para todos os segmentos da sociedade nacional. Todo material produzido pelos alunos do Mits está disponível na internet.

É importante observar a preocupação com a problemática ambiental em vários trabalhos realizados no Mits. A questão da ecologia está presente na vida dos tremembés que habitam tanto a área do litoral como a região da mata, área aqui pesquisada. São estudos que mostram a ação do homem e da natureza, marcando a vida e a história dos habitantes de Almofala, como o caso do soterramento da igreja. Em alguns casos nos trabalhos constituem, denúncias e servem de alerta para a preservação do meio ambiente, que já dá mostras de desgaste na ausência de peixes, na extinção de variedades de vegetação e espécies de aves.

O livro *O Lagamar na Vida dos tremembés de Varjota e Tapera* de Maria Joelma Félix, Maria Lucélia Jacinto e José Robério Guilherme, ressalta a importância do lagamar na vida dos tremembés como um recurso natural, essencial à subsistência. Pelo relato dos indígenas mais velhos, consultados na pesquisa, é possível avaliar as mudanças pelas quais passou o lagamar, lago constituído de água doce e salgada. Este livro reúne registro, inclusive fotográfico da geografia da região e será utilizado como livro didático nas escolas dos tremembés.

O livro chama a atenção para situações constatadas na pesquisa. Segundo Guilherme, Félix e Jacinto (2012, p. 37) “Seus crustáceos, por exemplo, estão desaparecendo, isso devido a vários fatores, incluindo a poluição, pescaria antecipada e a entrada dos brancos na nossa área.” A abordagem desses problemas vem demonstrar a preocupação com o meio ambiente e com o uso dos recursos naturais de forma sustentável.

*A Pesca no Mar de Almofala e no Rio Aracati-Mirim: Histórias dos Pescadores tremembés*, de Claudévanda dos Santos e Raimundo Henrique dos Santos, é um livro que aborda a pesca e a ecologia, trazendo relatos e memórias, ensinamentos detalhados sobre tipos de pesca e material utilizado nas pescarias, madeira usada nas jangadas, a evolução na fabricação dos barcos e das velas, como fazer e o que utilizar, além de desenhos e belas fotografias das tradições pesqueiras do povo tremembé, conhecido como bom pescador. Muitos membros da tribo iniciaram essa atividade ainda criança, aprendendo com os mais velhos (SANTOS; SANTOS, 2012a).

Outra pesquisa realizada durante o Mits que resgata informações sobre a história dos tremembés é de autoria de Sebastião Ovildo dos Santos e Rita de Cássia Siqueira e fala sobre “O Aldeamento tremembé de Almofala: o espaço do mangue alto – ontem e hoje”. Mostra a ação do homem na terra e as mudanças na vida das pessoas e no lugar, como degradação de lagoas e dunas pelo vento e pela retirada de areia para as construções de casas. Os pesquisadores tremembés relatam a ocorrência de restos de molusco, indicativo de que o lugar tenha sido habitado em outras épocas. Segundo Santos e Siqueira (2012, p. 32) “Em visita a esses lugares podemos afirmar que ali existem grandes vestígios de sítios arqueológicos, deste então a comunidade passou a se preocupar em preservar esses lugares.”

Outro livro que será utilizado como livro didático, chama-se: *JOGOS MATEMÁTICOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS TREMEMBÉ*, é o trabalho de Francisco Cabral Miranda Júnior e Manuel Xavier do Nascimento como contribuição com o ensino da matemática para os indígenas, na tentativa de desfazer a ideia preconcebida de ser matéria de difícil compreensão. Segundo Miranda Junior e Nascimento (2012, p. 11): “Temos certeza

que os jogos matemáticos vão motivar suas aulas e os alunos vão estar mais receptivos em relação aos conteúdos propostos.”

A riqueza da cultura dos tremembés possibilitou uma diversidade de temas a serem explorados nos TCCs do Mits. OS ENCANTADOS E SEUS ENCANTOS - narrativas do povo tremembé de Almofala sobre os encantados compilam relatos para explicar a origem do encantamento, ou seja, que força mágica ou sobrenatural criou os seres animados que habitam o céu, a mata, o mar, conhecidos como assobiador, caipora, menino vaqueiro, mãe-d'água, guajara, dentre outros.

Para Maria Andreína dos Santos (2012, p. 17) “[...] é possível afirmar que o povo tremembé é formado por pessoas que sempre acreditaram no mundo espiritual: na força da natureza, na influência dos Encantados na vida de cada um de nós.” Essa relação com o mundo espiritual ocorre nos sonhos com parentes já falecidos que muitas vezes voltam para ajudar seu povo.

O livro de autoria de José Getúlio dos Santos, Maria Liduina dos Santos, Maria Neide Teles Santos e Maria Vilca dos Santos. *PRIMEIRAS LETRAS NA CULTURA TREMEMBÉ*, foi produzido em duas versões, uma destinada aos professores e outra aos alunos tremembés. Segundo os autores Santos *et al.* (2012, p. 17), “A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras e poder relacioná-las com a cultura local.”

A importância desse trabalho consiste em facilitar a aprendizagem das primeiras letras das crianças dentro da realidade dos tremembés. Nesse sentido foi feita pesquisa bibliográfica sobre letramento e um levantamento de palavras utilizadas do cotidiano do povo tremembé, como mangue, pilão, uru, colocando-as em ordem alfabética. Os livros são ilustrados com fotografias, e ao lado de cada elemento identificam-se a palavra e letra correspondente para que o aluno possa visualizar a imagem e ter uma referência concreta para assimilar a grafia da letra e da palavra.

Um dos TCCs aborda o tema da culinária. Jacinta Santos Silva e Maria das Graças Moura dos Santos pesquisaram o assunto, resultando no livro *Dicumê tremembé de Antes e Hoje*. Além de mostrar os costumes e a tradição alimentar do povo tremembé, traz receitas e modo de prepara-las. A pesquisa constata que os tremembés não costumavam medir a quantidade de alimentos. Segundo Silva e Santos (2013, p. 6) “Para conseguir alguns desses alimentos, eram feitos mutirões ou trocas, como por exemplo, quem tinha peixe trocava por feijão.” O livro visa contribuir com o conhecimento e a preservação da tradição alimentar do povo tremembé.

Ana Lúcia Jacinto, Janete Sousa Miranda, Maria da Conceição Moura e Rosângela Reinaldo Siqueira pesquisaram medicamentos empregados utilizados pelos tremembés descrevendo-os *Medicina Tradicional do Povo tremembé*. O livro apresenta a medicina tradicional tremembé, que utiliza plantas, como a malva, capim-santo, hortelã, raiz da pepaconha, folhas da babosa dentre outras, para curar enfermidades.

Além do modo de preparar, as autoras descrevem a sintomatologia das doenças, que recebem dos tremembés explicações para origem e denominação, como inflamação interna, verme e mal de menino. Na medicina tradicional dos tremembés são praticadas rezas e rituais para casos em que a doença é de origem espiritual, uma das mais conhecidas é o quebranto. Segundo Jacinto *et al.* (2012, p. 10) “[...] muitas rezas e rituais não podem ser revelados, pois são segredos absolutos guardados pelos rezadores.”

A flora e a fauna são temas da pesquisa dos tremembés Maria da Piedade dos Santos, Maria Aurilene de Holanda e Francisco Elisnaldo de Sousa, apresentada no livro *Flora e fauna tremembé na região da mata*.

Baseado em relatos das lideranças indígenas e ilustrado com fotografias e desenhos das plantas e animais extintos e alguns que ainda existem na região, o livro explora a relação que os tremembés têm com os animais, por meio de músicas cantadas por eles no torém, bem como a influência da flora nas receitas.

De acordo com informações coletadas das pessoas mais velhas, tudo que precisavam para a sobrevivência era retirado da flora e fauna, desde os alimentos ao fio para tecer redes e roupas. Segundo Santos, Holanda e Sousa (2012, p. 10) “Devido essa abundância de seres existentes na mata, no lagamar, nas lagoas e de frutos e sementes, a sobrevivência se dava de maneira simples, pois a quantidade e a diversidade favorecia a busca de alimentos.”

Em cada TCC é abordado um tema que diz respeito ou faz parte da história do povo tremembé. Maria Gilsa do Nascimento e Rita Félix Jacinto escreveram sobre: *História da educação diferenciada tremembé*, trabalho que se destaca pela criatividade como foi estruturado, em forma de verso. Trata-se da narrativa da história da educação diferenciada tremembé desde sua criação, com a primeira escola na praia de Almofala. Os cordéis falam dessa história e são mostradas fotografias de momentos marcantes ao longo dessa trajetória. Os versos registram a data da criação e estrutura da primeira escola, expressam sua significância e força das lideranças na história da escola diferenciada, como pode ser visto na estrofe a seguir:

Esta escola diferenciada  
Em 91 foi criada  
Com a força das lideranças  
Foi uma vitória alcançada  
Para ensinar nossa cultura  
A toda a nossa criançada (NASCIMENTO; JACINTO, 2012, p. 13).

Todas as pesquisas resultaram em livros que registram a cultura, a tradição, a arte e os saberes dos tremembés. O trabalho de Ana Cristina Cabral refere-se às Histórias tremembés: memórias dos próprios índios, fala das lutas passadas, da atual, das suas origens e da caminhada histórica do povo tremembé de Almofala. Aponta as mudanças ocorridas a partir das invasões de seu território e as dificuldades enfrentadas desde o início da luta pela demarcação das terras tremembés, ilustrado com fotografias antigas dos índios tremembés e por desenhos que representam a arte, as tradições e histórias desse povo. Mostra como eles vêm se fortalecendo através do torém, elemento de manifestação da espiritualidade, da sua cultura e instrumento na luta pela demarcação da terra. Segundo Cabral (2012, p. 35)

A Escola Diferenciada tornou-se instrumento de luta pela terra, porque é espaço de reuniões e discussões da comunidade, articulação de ações referentes à luta, e também porque trabalha com as crianças e jovens a história e a cultura tremembé, reforçando a identidade étnica.

Ressalta-se a recorrente associação entre as discussões sobre identidade étnica realizada durante o Mits e fortalecimento e afirmação do povo tremembé. Tanto os livros como o CD e o DVD produzidos refletem os benefícios individuais e coletivos alcançados. O CD “O canto da educação tremembé”, trabalho de Maria Aurineide dos Santos, João Evandro Marciano e Raimundo Eudes dos Santos apresenta um repertório com doze músicas que falam da história do povo tremembé, muitas delas de autoria coletiva dos cursistas do Mits (MARCIANO; SANTOS; SANTOS, 2012). O DVD de autoria dos cursistas Elardo Alves Lisboa e Monoel Apolinário Félix (2012) e tem como tema “*O lugar do Mangue na Cultura tremembé*”, além de mostrar toda a beleza do mangue em imagens, músicas, desenhos e entrevistas, explica sua importância para o ecossistema numa linguagem didática, o que representa ótimo recurso para salas de aula.

Esses trabalhos produzidos pelos egressos do Mits são contribuições não só à educação diferenciada, mas ao ensino de forma geral. Deve-se ressaltar a importância desses livros para a história do povo tremembé, que por meio do ensino tem conquistado: poder de ensinar, reconhecimento e respeito em sua trajetória.



A partir dessa experiência, a ampliação de políticas inclusivas para povos indígenas surge como clara possibilidade, como também a continuidade do Prolind, com a abertura de novas turmas.

### **5.3 Aspectos metodológicos**

Todo trabalho de pesquisa tem por objetivo intrínseco a busca de respostas para indagações sobre determinado problema por intermédio do desenvolvimento de um raciocínio lógico e tendo como base argumentos e fatos suscitados. Para Marconi e Lakatos (1995, p. 155), pesquisa é “Um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Para isso, torna-se necessário o emprego de um conjunto de procedimentos metodológicos, que orientem e direcionem a forma de pensar o problema, quer para estudá-lo, quer seja para explicá-lo. A investigação científica depende, portanto, de diretrizes metodológicas para que seus objetivos sejam alcançados.

A seguir, são apresentadas as diretrizes metodológicas, concernentes à classificação da pesquisa, à especificação dos sujeitos e aos instrumentos utilizados na coleta de dados.

#### **5.3.1 Classificação da pesquisa**

O presente estudo é, em parte, de natureza empírica, caracterizando-se, quanto aos fins, como pesquisa descritiva, uma vez que visa apresentar, embora sem o detalhamento que o tema merece, parte da trajetória da educação na vida dos indígenas, da etnia tremembé, no sentido de identificar os fatores que na visão dos envolvidos redundaram em conquistas ou representaram desafios na realização do curso superior para indígenas promovido pela UFC.

Quanto aos procedimentos técnicos, encaixa-se como bibliográfica, documental e estudo de caso. Inicialmente, foi feito um levantamento em livros, periódicos, relatórios, teses, artigos, sítios eletrônicos em busca de material que possibilitasse a obtenção da maior quantidade de informações sobre a temática em questão. Vários contatos com lideranças tremembés e coordenação do Mits antecederam as visitas às aldeias dos tremembés em Almofala no Município de Itarema. Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma

investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Quanto à abordagem, a pesquisa se enquadra como qualitativa, ou seja, com a predominância da subjetividade do pesquisador, categorizações e análises dissertativas, tendo o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados e o pesquisador como instrumento chave.

### ***5.3.2 Participantes da pesquisa***

Participaram da pesquisa 12 professores tremembés egressos do Mits, o coordenador geral do curso José Mendes Fonteles Filho, conhecido como professor Babi e o cacique João Venâncio.

### ***5.3.3 Instrumento de coleta de dados***

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista não estruturada, também denominada de entrevista em profundidade, que se caracteriza por ser conversação guiada. Para Richardson (2011, p. 213-214): “A entrevista guiada é igual à entrevista não dirigida. O entrevistador pode ter uma ideia geral do tema da entrevista, mas o que interessa é o aprofundamento do entrevistado.”

As entrevistas, realizadas nas escolas Maria Venâncio, Varjota e Mangue Alto, todas no distrito de Almofala em Itarema, Ceará, seguiram um roteiro (APÊNDICE A) com perguntas abertas com a finalidade de dar ao entrevistado mais liberdade e colher dele mais detalhes e informações relevantes à pesquisa.

Como primeira providência, a pesquisadora visitou a aldeia para obter do cacique João Venâncio, autorização para a coleta de dados, ocasião em que foram explicitados o teor e o objetivo da pesquisa. Foi agendada outra visita ao cacique João Venâncio para entregar solicitação assinada pela pesquisadora e pelo orientador na época, professor André Haguette para realizar entrevistas com os professores tremembés.

### ***5.3.4 Tratamento dos dados***

Para o tratamento dos dados coletados, foi utilizado o método de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2004, p. 44), a análise de conteúdo é definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme Bardin (2004, p. 121) o trabalho de análise de conteúdo se subdivide em três momentos: pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. A etapa de pré-análise objetiva organizar o material que constituirá o *corpus* da pesquisa por meio de uma sistematização, para que o pesquisador possa conduzir as operações sucessivas de análise. Na etapa de exploração executam-se as decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação, ou seja, da escolha de unidades de registro, regras de contagem e categorias. Os dados brutos são transformados de forma organizada, e agregados em unidades. Para Bardin (2004, p. 130) “A escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise).” Na última etapa, tratamento dos resultados, são feitas inferências e interpretações com base em categorias identificadas nas falas dos sujeitos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a metodologia adotada, foram realizadas doze entrevistas gravadas com egressos do curso Mits em Almofala – Itarema-CE. As entrevistas ocorreram no período de 29 de junho a 9 de julho de 2013 na escola da Varjota, na Escola Maria Venâncio e na escola do Mangue Alto. Quatro entrevistados são do sexo masculino e oito do sexo feminino, e a média de idade é de 32 anos.

À transcrição das entrevistas seguiu-se a pre-análise do material, ou seja, a primeira fase do método de Bardin, resultando na organização e sistematização dos discursos dos entrevistados de acordo com o foco da pesquisa, o que possibilitou a identificação das unidades de registro, a contagem e a escolha de categorias, além da verificação de ocorrência no registro das falas. As escolhas das unidades de registros foram feitas de forma criteriosa para que a elas fossem agrupadas as categorias.

Dessa forma, foram ressaltadas as seguintes categorias: educação diferenciada, desafios e dificuldades, benefícios, protagonismo.

A questão da educação diferenciada está associada à luta dos tremembés, tendo em vista que é através da educação diferenciada que o povo tremembé vem construindo uma história pioneira no Nordeste e no Brasil. Para eles, a educação diferenciada representa o caminho pelo qual visam atingir objetivos como o fortalecimento da luta pela demarcação de terras, a formação de professores, a capacitação de gestores de instituições de ensino e a questão de uma educação voltada para realidade dos tremembés.

A educação diferenciada vem sendo usada pelos tremembés, de forma peculiar, como no caso no Mits. O processo de construção da educação diferenciada propiciou aos professores tremembés uma conscientização da importância da luta, da identidade e da afirmação cultural dos indígenas. Esse tipo de compreensão foi transmitida nas falas dos entrevistados, revelando, portanto, quanto à educação diferenciada está interligada na luta do povo tremembé, tendo em vista as circunstâncias como foram realizados os cursos Mit e Mits.

A compreensão de políticas afirmativas sempre associadas à modalidade de cotas, como o acesso de negros às universidades, difere muito da política afirmativa em que se enquadra a educação diferenciada, tendo como ponto comum à questão da inclusão, uma das finalidades das políticas afirmativas. Devem ser ressaltados alguns aspectos importantes quanto à inclusão, com destaque para os principais aspectos da educação diferenciada construída pelo povo tremembé. Trata-se de uma proposta de educação na qual os indígenas

têm construído seu próprio caminho de maneira autônoma, promovendo a inclusão com participação.

Não é objetivo da pesquisa comparar os modelos de políticas afirmativas, mesmo porque não é possível, em razão das especificidades e peculiaridades das condições e maneira como foi realizado o Mits, dentre elas, a realização de todo o curso na aldeia. Conforme explica Fonteles Filho (2013), [...] não se deve imaginar que esta experiência possa simplesmente ser reproduzida em outras situações, para outros povos indígenas, outros segmentos sociais ou outras universidades do Brasil.

De acordo com os professores indígenas tremembés entrevistados, a maioria deixa claro em sua fala a relação da educação diferenciada à luta dos indígenas tremembés, como se ver a seguir:

[...] Porque a gente queria, qual é o objetivo principal do nosso curso, ter uma escola que não mudasse o jeito de ser e caminhasse assim com as próprias pernas seguindo suas tradições, né e resgatando sempre a cultura do seu povo, aí então a gente estava sempre focando o que tá acontecendo, será que isso tá bom ou aquilo tá ruim.

[...] A questão que antes era só da liderança, só dos pessoal mais velho da comunidade, o professor passou assim a se interessar mesmo e a levar com ele nas costa também, porque nós passamos a perceber que era uma luta nossa.

[...] aí a gente ouvia muito eles dizerem que a luta era grande principalmente quando na época eles enfrentaram a Ducoco em 1997, que a ducoco entrou aqui na Varjota querendo tomar o terreno daqui, aí eles imediatamente eles se juntavam no salão comunitário que é lá onde eles faziam sempre a reunião e foi desde então que o povo começou a ficar mais atento pra essa questão.

[...] eles diziam sempre que a nossa luta ela era muito complicada e que se as pessoa da comunidade, os filho não se interessassem ia haver um tempo que ela ia se acabar porque eles iam partir e aí não ia ter ninguém pra levar essa luta à frente, então aquilo fez com que a gente fosse pensando e desde então eu comecei a participar com mais frequência nas reuniões e nos evento que a comunidade fazia.

[...] isso era uma luta nossa e nada mais justo do que a gente caminhar junto pra enfrentar os obstáculo, né, que a gente vinha que a gente passava no dia a dia. (S.O.S.).

[...] nos tempos atrás se identificavam sim e com a chegada de posseiros mais poderosos, né, aí a luta permaneceu calada por um tempo, né, e aí nessa época que iniciou de novo foi que a gente podia falar, né, porque devido... aí fumo conhecendo mais os direito, né, foi chegando pessoas de fora pra nos ajudar e aí foi que nós fumo começando a levantar bandeira de novo, né, e falar de novo que nós era e assumir que nós queria lutar né, aí foi que começou.

[...] aí que eu fui perceber que nós tava lutando por uma coisa que era pra nós e que no futuro a gente vivesse mais em condições, que era a demarcação da terra.

[...] aí desde então eu fui perceber que nós tinha que lutar mesmo, eu tinha que me engajar porque se eu não me engajasse e os meus colega da minha idade no futuro, não tinha como, né, lutar, porque se nós não se engajasse não vamos ta né aí e aí como que nós ia passar essa luta adiante?

[...] a minha mãe tem uma frase que ela dizia: “Nós queremos uma escola que não mude o nosso jeito de ser”, né, que fosse do nosso jeito, que nós opinasse, que nós pudesse dar aquilo aos nossos filho ou nossos neto deles hoje né, que a convivência não fosse coisas que viesse de fora (M.A.S.).

Na época todo mundo se empenhou mesmo, então se juntaram e através de abaixo-assinado, de cartas que essas pessoas faziam reivindicando por essa escola, né,

indígena diferenciada, então todos os pais se empenharam muito, como ainda hoje eles vêm se empenhando, então aqui nessa escola, na escola da Varjota.

[...] então eu fui uma das escolhidas pela comunidade pra lecionar com turma de criança, aí a partir daí, né, foi que eu comecei, então eu me envolvi na luta, lutar pela educação, apesar de que antes, né, eu já participava de alguns movimentos, mas não tinha assim um objetivo de que a luta era a mais importante, mas a partir daí foi que eu comecei a me envolver mesmo pela educação diferenciada, né (M.P.S.).

[...] assim eu tive um maior conhecimento e assim quando você vai fazer algo com vontade e tudo dá certo e eu me apaixonei pela questão da educação e aí estou eu com a minha luta, estou lutando pelo meu povo, pedindo forças aos encantados que eu continue, porque, sinceramente, não é fácil, a luta é difícil.

[...] a gente ainda tem outro que é a questão da luta pela demarcação da terra, e a gente tem feito várias mobilizações (M.L.S.).

[...] o resultado do Mits foi formar, além de professores, mas também lideranças do povo tremembé, pessoas capazes de dar continuidade à luta do povo e especialmente à luta pela terra, né, e pela educação diferenciada.

[...] eu acredito que eu me sinto preparado, né, pra dar continuidade a boa parte da luta do povo tremembé (J.G.S.).

[...] o curso só veio a me fortalecer, pra eu lutar pelos meus direito, né (M.G.N.).

[...] nos índios, aqui mesmo da nossa comunidade são muitos poucos, a maioria é não indígena que na verdade são indígena também só que não se assumiram ainda, né, e a escola hoje ela tem até esse papel de muitas vezes ela trazer os pais a se envolver no movimento indígena tremembé e acabar se engajando em algum momento no movimento indígena também.

[...] o Mits ele envolveu muitas outras questões que tá relacionada ao movimento indígena e que a partir desses seminários muitas vezes a gente acabava envolvendo outras questões até que não faziam somente ligação com o Mits, tinha outras ligações até maiores para o movimento indígena tremembé (M.A.S.).

Verifica-se nas falas dos entrevistados a relação entre a luta dos povos tremembés e a questão da educação diferenciada. É através da educação diferenciada que os professores tremembés egressos do Mits se sensibilizaram com a questão da luta, passaram a entender melhor o papel da escola no sentido de engajar mais pessoas no movimento, além de entender, também, a necessidade de atuar mais nos eventos, nas assembleias e nos seminários.

Entre outros aspectos da escola diferenciada, Francisco Marques do Nascimento, o cacique João Venâncio destaca:

Professor pesquisa na liderança mais veia, os ancião, faz texto e passa em sala de aula, a cultura sobre a pesca, sobre o mar, sobre a ciência do mar, então isso, isso é que é o diferente, essa riqueza da escola diferenciada, exatamente, é trabalhar aquilo que é seu, não é trabalhar o que é copiado e vem dos outro, que você nem sabe que existe, que faz, que não faz. (ENTREVISTA, 9/7/2013).

Quanto à importância da formação do professor, à relevância da participação desses professores no Mits e da luta dos tremembés, o cacique João Venâncio acredita que

[...] essa questão ela não tá, ela não tá separada né, a escola diferenciada ela vem exatamente pra fortalecer o movimento né, e os professor com este curso também

vieram fortalecer também e crescer a luta do povo tremembé, porque eles hoje têm um grande conhecimento né, dessa parte da educação, isso foi um fortalecimento muito bom, e o que eu quero dizer é que eles tão aí hoje, é com eles que a gente tá contando porque eles são a lideranças, que vão ser a liderança daqui pra mais uns anos, porque a gente por aqui é passage, e eles vão continuar com certeza absolutamente, todos eles vão continuar nesse desenvolvimento, eles não para por aí, eles tão querendo desenvolver ainda muito mais né, e deve, são joves e têm que desenvolver, cuidar dessa história da educação diferenciada dentro do aldeamento. (ENTREVISTA EM 9/7/2013).

As escolas indígenas foram criadas para direcionar a educação aos interesses dos indígenas, para manter e difundir os conhecimentos e saberes de seu povo, possibilitando assim, o registro de aspectos importantes de sua história. Nesse sentido, a educação diferenciada fortalece as lideranças e os professores na luta por seus direitos.

O acesso às escolas dos pais e das pessoas da comunidade é uma peculiaridade da educação diferenciada dos tremembés, por representar um espaço aberto à participação de pessoas não cursistas. Com isso, a compreensão e a participação melhoram, tendo em vista o processo de discussão e a determinação dos tremembés. O modelo de educação diferenciada criado por eles na realização do Mits mostra essas características, quando dizem: “Nós queremos uma escola que não mude o nosso jeito de ser, né, que fosse do nosso jeito, que nós opinasse”, caracterizando-se, portanto, como uma mensagem clara de afirmação da identidade de preservação de elementos importante da cultura, transparecendo também um sentimento de poder e capacidade dos tremembés de realizar.

Quanto na categoria desafios e dificuldades, a discussão envolve a da forma como a educação esta sendo construída pelos tremembés, marcada pelo protagonismo dos indígenas na criação e execução do curso, o que, a torna uma experiência diferenciada dos demais cursos. A UFC coube o desafio, como Instituição responsável de dar condições para realização do curso, inclusive na questão do apoio através da estrutura administrativa para realização dos processos administrativos quanto à execução dos recursos financeiros, repassados pelo Secadi/Mec destinados ao Mits.

Questionados sobre os fatores negativos os entrevistados optaram pelo uso da expressão como dificuldades e obstáculos para tratar de pontos desfavoráveis no projeto e na execução do curso por considerarem claramente por que não há aspectos negativos que sejam enumerados. Durante as falas de alguns professores tremembés, foi mencionado que as dificuldades enfrentadas em alguma fase do Mits não desanimaram os cursistas na época, pois a experiência anterior com a realização do Mit os habilitou a agir de forma autônoma, buscando soluções para as dificuldades existentes.

O resultado da pesquisa revela que maioria dos professores tremembés egressos do Mits entrevistados perceberam algumas dificuldades, outros mencionaram apenas uma dificuldade. Quatro entrevistados afirmaram que a principal dificuldade, registrada no início do projeto foi a ausência de apoio da universidade. Dois entrevistados falaram do fato de pessoas não acreditar no curso, chegando a comentar que não valeria a pena a execução do projeto. Outros desafios apontados relacionaram-se a escassez de recursos financeiros no início do curso, ocasionando problemas na alimentação e no transporte, e dificuldade de acesso ao acervo da biblioteca, conforme revela os trechos das falas mostrados a seguir.

Uma das maiores dificuldades do nosso curso no início foi o lado de não acreditarem, ou seja, só quem acreditava eram nós, o povo tremembé.

[...] As dificuldades foram superadas porque a gente se uniu, a gente fechou o grupo, né, é aqui que a gente quer seguir independente, se tiver parceria ou não (F.E.S.).

[...] o que faltou, né, no início foi parceria, né, assim de ter um órgão pra dizer não, vocês fazem que é garantido, é isso e aquilo. Nós entramos de peito, né, e não tinha nenhuma garantia de que esse curso fosse aprovado né, não tinha nenhuma garantia que esse curso fosse aprovado, nem pela UFC e nem por outro órgão nenhum, né, até no decorrer do curso veio outra instituição, né, pra que nós se engajassem e nós não aceitamos.

[...] Foi, então agora nós vamos, né, fazer ele do jeito que... com recurso, né, e ninguém vai mais precisar andar de mochila, andar com mochila nas costas, andar atravessando rio, né.

[...] Custou muito foi a biblioteca, né, a biblioteca nós tivemos pouco acesso porque era muito longe e mesmo assim a biblioteca móvel que andava bolando e pra onde nós ia nós levava e assim, onde tava acontecendo a etapa, a biblioteca tava lá pra que nós pudesse pegar o livro e manusear né (M.A.S.).

As dificuldades foi mesmo na questão mesmo de recursos financeiros, né, porque muitas vezes que a gente ia realizar etapa aí não tinha o recurso, mas uma dificuldade que a gente superava ela, bancando, né, porque como não tinha o recurso, então nós mesmo bancava alimentação, né, se deslocava de ir a pé pra outra aldeia pra fazer o curso, né, mas foi uma dificuldade que não deixou que o curso parasse, então não desestimulou a nossa participação no curso, não paramos por conta disso, mas que existiu essa dificuldade através de recurso existiu, mas não fez com que o curso parasse (M.P.S.).

A questão da gente tá se deslocando de uma comunidade pra outra, pros seminários, pras reuniões do curso, pras próprias etapas do curso e era bancado do nosso bolso, né, cada um se virava pro transporte e às vezes a gente caminhava, no início nós vinha de pés de uma aldeia pra outra, pra que isso acontecesse (J.V.S.).

[...] dificuldades tiveram muitas, inclusive na questão da alimentação nós não tínhamos parceiros, era nós e nós não tínhamos transporte pra se deslocar e muitas vezes a gente ia a pé, colocava a mochila nas costas, atravessava o rio e se o Mits fosse do outro lado a gente tava lá, né, e com a nossa mochila nas costas a gente ia a pé, hoje que tá mais fácil, né, mas antes era muito complicado e a gente ia, levava os menino, as mães que tinha seus meninos levava também e essa foi uma grande dificuldade (M.L.S.).

[...] A principal era deslocamento e alimentação, mas isso minha filha a gente tirava de letra, né porque alimentação a gente já tinha experiência da primeira formação do Mit e quem praticamente bancou a alimentação do Mit fomos nós mesmas né, então a gente já tinha experiência e isso não era problema, era só fazer uma



economia que dava certo, e transporte da mesma forma, quando a gente não conseguia o transporte da prefeitura a gente botava a mochila nas costas e ia, né (M.N.T.S.).

Eu acho que a primeira dificuldade que nós sentimos no início foi não ter uma universidade que respondesse pelo nosso projeto, foi uma das primeiras dificuldades, porque a gente ficava nos perguntando onde é que nós vamos chegar, né. Há outras dificuldades também que a gente sentiu é que a gente não tinha recurso, alimentação, por exemplo, quem pagava era nós. Todo mês a gente fazia a compra e chegava no final da etapa a gente somava e aí dividia entre todos os cursistas (J.G.S.).

[...] a gente sofreu bastante, assim, dificuldade, tipo começar um curso sem expectativa, nenhuma assim, só com a força e a vontade, né (G.N.O).

[...] As dificuldades primeiramente era transporte, que não tinha porque era várias, cada semana era em um lugar diferente, a gente tinha que colocar a mochila nas costas, passar a semana fora de casa, deixar filho, tanto faz tá bom ou doente, tinha que ir porque, não podia faltar, alimentação que tinha que tirar do bolso, né, então essa era a dificuldade e tem mas outras.

[...] as dificuldades era essa, a gente tinha que atravessar o rio, muitas vez a água dava no pescoço, só faltava morrer afogado, mais era aquela coisa tinha que ir, a gente tava fazendo uma coisa da gente né, ai a gente tinha que colocar mesmo a mochila nas costas e ir (M.A.S.).

[...] dificuldades tiveram muitas, talvez uma delas era essa de a gente tá sempre ouvindo, de vez em quando dali, daqui a gente tá ouvindo alguém dizer que esse curso não valia nada, não ia ter validade de nada, que a gente não ia chegar a lugar nenhum indo por esse lado da forma que a gente queria ir, mas pra mim as dificuldades assim não era...

[...] quando no início do curso quando era nós que bancava a nossa alimentação era mais difícil porque a gente tinha que pagar do nosso bolso, mas, por outro lado, a gente não tinha essa preocupação que a gente teve depois que saiu os recursos, então muitas vezes não assim que teve brigas em si por conta do dinheiro que surgiu, mas quando a questão é dinheiro público, então a preocupação nossa era muito maior, que chegou em certos momentos que a gente chegava até falar assim: quando a gente não tinha dinheiro as coisas parece que eram melhores, claro que não era, por um lado, né, mas parece que com o dinheiro, é como se fosse, certas coisa, era mais difícil pra gente lidar (M.A.S.).

A luta pela educação é um dos mais importantes objetivos dos povos tremembés de 1991 até hoje. Tiveram de ser firmes, determinados, para enfrentar os desafios e as dificuldades nos caminhos que trilharam. Desde a criação da Escola Alegria do Mar, os tremembés não pararam, fundaram as escolas indígenas e realizaram o Mit, magistério nível médio criado por eles e realizado com ajuda de colaboradores e parceiros voluntários, pois não contaram com financiamento.

A experiência dos tremembés na realização do Mit foi importante para perseguir outros objetivos e subir mais um degrau na história da educação diferenciada rumo ao ensino superior. Em 2006, os tremembés deram início ao Mits, curso reconhecido pela UFC e pelo MEC apenas em 2008. O Mits seguiu a mesma linha do Mit em relação à metodologia, e a forma de participação dos interessados. O Mits também é marcado por especificidade e

particularidades e mais uma vez destaca se pelo ineditismo, tendo em vista que se trata do primeiro curso superior indígena realizado nas aldeias tremembés.

No início o Mits passa a ser para os tremembés mais um desafio em razão das próprias condições em que foi implantado. Portanto, para os cursistas, as dificuldades não representaram obstáculo para a execução do curso, ou seja, não interferiram no ânimo dos tremembés.

As dificuldades mencionadas pelos indígenas se referem ao período em que o curso ainda não tinha sido aprovado, portanto não havia recursos. No entanto esses entraves não representaram obstáculos para os tremembés, que em nenhum momento desanimaram ou pensaram em desistir. Buscaram soluções para os problemas e no caso do Mits assumiram despesas por conta própria até a liberação de recursos, resolvendo eles mesmos as dificuldades, sem complicações. O importante eram seus objetivos e os objetivos do Mits.

Com relação à categoria benefícios, todos os entrevistados mencionaram pontos positivos que variaram quanto ao aspecto e ao foco do curso, como se observa nos trechos selecionados adiante.

[...] você é mais visto na comunidade, é mais reconhecido devido a suas ações, porque com o Mits você aprendeu a cuidar das coisa que o povo da comunidade sempre exigia que a gente fizesse, mas a gente não tinha bem aquela consciência de fazer. Com o Mits a gente foi descobrindo essa importância, né, esse valor da gente estar sempre buscando a melhoria para o nosso povo (S.O.S.).

[...] foi a única que abriu as portas pra nós e assim ela acolheu o projeto da maneira que a gente tinha feito, só houve algumas mudançazinhas já no final mais que não interferiu em nada. Então assim o apoio da UFC foi excelente (M.I.S.).

[...] Mas o principal é que nós acreditamos no nosso curso, nós acreditamos no que a gente chama pé no chão que era o nosso jeito, né, a gente fazia tudo com o apoio da comunidade, das nossas comunidades, das lideranças e isso foi o que fez a gente superar todas as dificuldades.

[...] as nossas lideranças já haviam depositado a confiança na gente e aí a gente viu que foi reconhecido e isso valoriza mais a nossa profissão, isso significa dizer que o caminho que a gente tava percorrendo foi o certo, a gente acreditou e tá dando certo.

[...] Inclusive as nossas escolas hoje o que tá acontecendo os eventos na comunidade são fruto já do nosso trabalho, de um curso que a gente foi formado ali dentro da comunidade e que se volta pras próprias questões da comunidade, então isso é a parte mais positiva (F.E.S.).

[...] a união foi fundamental, porque quando um dizia não, negrada, vamos por aqui, os outro tudinho concordava, imagine se um tivesse desunião e quisesse desistir e o outro não, quando um queria desistir ou outro tava ali, né, pra ajudar, pra pedir né e isso.

[...] se nós não tivesse compromisso nós não teria terminado, teria desistido antes mesmo do projeto ser aprovado, né, teria desistido.

[...] agora eu me vejo uma pessoa mais preparada, né, tanto pra escola como pra luta (M.A.S.).

[...] porque como é o primeiro do Nordeste, então assim, a gente se sente privilegiado com a história, né, e isso faz com que a gente cresça muito como profissional mesmo, né, na educação.

[...] Então, tivemos grandes avanços aí nessa parte, né, das pessoas exporem suas opinião, defenderem seus direitos, né, em qualquer lugar que esteja e isso vem acontecendo (M.P.S.).

[...] um curso que a própria universidade ter vindo até nós, o curso ter acontecido dentro da nossa própria aldeia, com as nossas liderança participando dos debate das discussão, das aulas.

[...] a cada vez que a gente se encontrava, cada vez que a gente se encontra, hoje é um momento rico de experiência, de cada escola passa suas experiências que só fortalece nossa luta, nossa educação, né, do nosso povo.

[...] e eram também aulas que tavam voltadas pra nossa realidade, como tava escrito no projeto, né. Então pra nós hoje esse curso foi assim um das maiores, das maiores e melhores coisas que aconteceu não na nossa vida enquanto professores, mas acredito que na vida de todo povo tremembé e também para o município, porque a única turma que hoje tá formada pela Universidade Federal no município de Itarema, é a turma de professores indígenas tremembés, então isso é inédito, é histórico.

[...] Então através desse curso, através dele a gente pode ver a confiança que as nossa liderança e que nosso povo tão depositando assim em cada um de nós, e que isso nós vem realizando reuniões tudo junto liderança, professores, pra que a gente, nossas ideias seja no coletivo, que todos participem. Hoje eu me sinto assim realizado, me sinto além de formado, me sinto capacitado, me sinto habilitado pra que, né, tá trabalhando a questão do que é melhor para nossa escola (J.V.S.).

[...] é positivo porque só na questão de você ter um reconhecimento, né, aí já foi um grande avanço.

[...] a forma que a gente conduz as coisas hoje, a gente abriu assim tipo a visão, né, a gente tá lá a frente da luta, nós que puxamos as assembleias, as reuniões, a maioria das vezes somos nós que estamos lá à frente de quase tudo, né, então assim, essa é uma delas. mas eu vejo que a gente ainda tem outro que é a questão da luta pela demarcação da terra, e a gente tem feito várias mobilizações, então assim, eu vejo assim vários pontos positivos (M.L.S.).

[...] A importância do Mits pra nós é porque, assim, com o Mits a gente abriu mais a mente, hoje a gente não tem receio de resolver alguns problemas referente à educação, né, a gente tem mente aberta, a gente sabe por onde caminhar.

[...] o Mits ele nos proporcionou isto da gente se desenvolver mesmo dentro da nossa realidade e com conhecimento também científico. Fez com que a gente se desenvolvesse, né, dentro da nossa cultura, fez com que a gente pudesse se tornar pesquisadores da nossa própria história e é assim.

[...] é como se a Universidade e o Mits tivesse aberto uma porta de conhecimentos, né, e aí hoje a gente se dá conta de tantas coisas que a gente pode fazer.

[...] eu me vejo realizada, é porque era um desejo das lideranças e uma necessidade nossa, né, e assim, eu estive em todos os processos, todos os detalhes eu estive junto e eu me sinto realizada e assim é algo, não sei nem como é que eu te diga, né, (M.A.S.).

[...] a aprovação do MEC muitas coisas facilitaram principalmente foi na questão mesmo do financiamento e na questão do pagamento dos professores, porque até às vezes a gente se sentia um pouco constrangido, assim, com vergonha de convidar os professores pra vim dar aula porque a gente não tinha como pagar.

[...] o Mits ele nos proporcionou isto da gente se desenvolver mesmo dentro da nossa realidade e com conhecimento também científico. Fez com que a gente se desenvolvesse, né, dentro da nossa cultura, fez com que a gente pudesse se tornar pesquisadores da nossa própria história e é assim.

[...] o seminário, as assembleias só veio fortalecer o aprendizado da gente, né, e pra mim, ele só veio mesmo a me valorizar como professora, né, a entender, né a educação como um todo, né, realizada (J.G.S.).

[...] esse curso ele trouxe o respeito, não que a gente não tivesse respeito, mas pra sociedade hoje um todo, trouxe respeito, porque se antes eles diziam que a gente não era professor formado, hoje eles não podem dizer mais isso, porque nós somos professores formados.

[...] o magistério ele trouxe isso pra que a gente pudesse se desenvolver, né, em falar, em discutir, em debater um assunto, tanto, não só no curso como fora da sala de aula, né,

[...] então o curso Mits só veio me fortalecer em tudo, no meu conhecimento, no meu aprendizado (M.G.N.).

[...] hoje a gente é, é reconhecida como professores diferenciados, né, com nível superior, né, formadas, e a gente não é qualquer um somente, que antigamente era até discriminado, não tinha nome e dizia que a gente era um professor qualquer, sem formação.

[...] eu me vejo hoje vitoriosa (M.N.T.S.).

[...] porque antes do Mits eu dava aula de uma forma, eu percebo isso hoje na minha prática da sala de aula, eu era uma professora e depois do Mits eu hoje me sinto uma outra pessoa.

[...] eu não sei também nem se eu teria palavra pra descrever também a importância que teve a UFC com esse projeto, né, porque nós não imaginava que justamente a UFC ela fosse pegar esse projeto da forma que ela pegou, né, assim que abraçou e nenhum momento veio a criticar e tudo, então pra nós isso também foi muito bom, né, a gente não esperava .

[...] foram mais pontos positivo sim, com certeza foram, né na questão de, por exemplo, dos recursos que vieram pra facilitar nas aulas, né, por exemplo, os computador e questão da tecnologia mesmo, né que a gente teve mais direito à questão de os recursos pra poder a gente ter melhor acesso à internet, por exemplo, né, a tecnologia e daí por diante, né.

[...] eu acho que não tem palavras que explique o que a gente sente, né, de ter se formado dentro da própria aldeia, estudando da forma que a gente queria, tendo esse direito, esse privilégio de vim professores de muito longe, até inclusive de Brasília, teve que se deslocar até nós pra vim dar aula, então assim, não existe palavras que a gente possa explicar o que eu sinto hoje, né, como ter terminado esse curso dessa forma.

[...] pra nós, em nenhum momento a gente pensou em desistir por conta dessas coisas não, eu acho que as dificuldades muitas vezes até ajudaram foi a gente seguir cada vez mais adiante com o nosso objetivo.

[...] além de formar gente pra dar aula na sala de aula, ele também foi um curso que ele formou pra gente saber se portar como cidadã tremembé com a nossa comunidade, né, e em qualquer lugar que a gente vá, então eu sinto isso.

[...] a partir desse curso também a gente foi tendo que aprender e entender realmente qual é o nosso objetivo, qual é o nosso papel não só como professor no nosso aldeamento, a gente também é liderança, a gente tem que em certo momentos se portar como liderança, né, respeitando os mais velhos, e o Mits ele fez a gente compreender também isso.

[...] então, hoje com certeza a gente se sente sim, muito orgulhosa pelo lado bom, claro, né, de ter iniciado uma história que a gente iniciou (M.A.S.).

As condições do local e a metodologia do curso, no que se refere às atividades da escola e ao tempo de atividades na comunidade, favoreceram um maior apoio das disciplinas, por parte dos tremembés, registrando um índice de frequência de 100%, evasão zero, além de facilitar aos cursistas do Mits a realização das atividades de pesquisa na realização de seus TCCs.

Os egressos do curso Mits destacam alguns pontos como fundamentais para o êxito do Mits, dentre eles, a união dos cursistas, o compromisso de cada um, os benefícios que o curso veio proporcionar em termo de respeito, reconhecimento e conhecimento. O movimento dos tremembés se mostra mais fortalecido e reflete essas mudanças através das atitudes dos professores indígenas.

Outro aspecto observado pelos tremembés refere-se ao local do curso, pois é comum na escola indígena a presença de familiares, sendo permitida sua participação, se assim desejar. Considera-se positiva a possibilidade do acesso de líderes e familiares à escola durante o curso, participando de debates e discussões. Não há imposição ou punição quanto a horário, fardamento e outras regras comuns na escola convencional. O local é favorável aos tremembés em vários aspectos, inclusive para as mães, conforme menciona Neide Teles em entrevista concedida à Pimentel (2013, p. 28): “Foi muito bom para as grávidas, as que tinham crianças pequenas. Havia etapas com seis mães amamentando. Então, se a gente estivesse fora, não tinha como fazer isso.”.

Ainda se referindo ao local do curso, as razões da escolha e a denominação de “magistério pé no chão” pelos alunos do Mits. Vários aspectos influenciaram na escolha, como é ressaltado por Getúlio Santos em entrevista concedida à Pimentel (2013, p. 28).

[...] pé no chão por quê? Porque a gente está na nossa terra, em um local que é nosso, onde fica à vontade. Aqui, a gente tinha certeza de que nosso proveito seria muito melhor. Também queremos mostrar à sociedade que é possível fazer uma graduação em um local como este.

Na época em que buscavam uma universidade para fazer o Mits, a UFC, propôs que fosse organizado um curso com 70% da grade curricular igual aos cursos de pedagogia e os 30% seria de disciplinas referentes aos saberes da comunidade. A proposta foi recusada pelos indígenas, que diziam querer um curso “magistério pé no chão”, como foi o Mit. Fonteles Filho, entrevista (em 28/06/2013), comenta o que representa “o magistério pé no chão”.

[...] essa frase pegou, se tornou o lema do Mits, curso “magistério pé no chão”, esse chão que não é só o solo da aldeia, o ambiente, contexto, né, a paisagem da aldeia, mas esse pé no chão exatamente dessa autonomia, sabe, da gestão ser deles, da construção das matrizes, da metodologia, ser algo que realmente nascesse da iniciativa deles. É isso, então, o papel deles, pra concluir, do início ao fim é marcado pelo protagonismo, com certeza.

Segundo os entrevistados, a decisão da UFC de ir até a aldeia, gerou desdobramentos e benefícios, alguns já citados. Para alguns isso é um privilégio. Para a UFC, trata-se de uma experiência inédita.

Ainda sobre os aspectos positivos, cinco entrevistados ressaltam como pontos positivos o reconhecimento da comunidade, a união e o compromisso entre os cursistas, pelo fato de o curso ter proporcionado maior compreensão e conscientização quanto à importância da luta do povo tremembé. Possibilitou, também, o desenvolvimento de conhecimentos científicos e da realidade dos tremembés. Um dos egressos expressou orgulho de ter se tornado um pesquisador de sua própria história e passou a entender a educação como um todo.

A educação é fundamental haja vista a sensação manifestada por um dos entrevistados, de o curso ter aberto a mente, outro colocou que sentiu como se abriu a porta do conhecimento. Durante o curso, os seminários e as assembleias tiveram importância nessas mudanças, pois através desses eventos os professores cursistas discutiram o papel do professor e das lideranças, princípios da cidadania tremembé e defesa de direitos.

Um fator importante nas mudanças trazidas pelo Mits é a conscientização dos egressos, da necessidade de manutenção do serviço comunitário, observada, sobretudo nos mais jovens que admitem ter aprendido muito da história de seu povo e de sua cultura. A maneira como avaliam suas necessidades e suas prioridades tem um tom de entendimento da importância das questões antes assumidas apenas pelas lideranças. Esse aprendizado se adquire na prática, no dia a dia dividindo a responsabilidade com as lideranças, nesse sentido, registraram um maior envolvimento dos jovens nas ações do movimento tremembé.

Esse aspecto do desenvolvimento pessoal é importante para a atuação como gestor, como liderança e como educador, educador diferenciado como colocou um professor egresso. Essa condição e o respeito que o Mits trouxe aos professores tremembés têm repercutido em sua autoestima, fato que se comprova nas declarações de que se sentem orgulhosos, realizados, privilegiados e vitoriosos. São palavras que indicam sentimentos de satisfação e realização pessoal.

Para finalizar este tópico referente aos pontos positivos do curso apontados pelos professores egressos, ressalta-se a relevância dos trabalhos produzidos durante o Mits.

Os TCCs frutos de pesquisa bibliográfica e relatos da história contada pelos líderes transformaram-se em livros didáticos e fonte de pesquisa sobre a luta, a cultura, as crenças e os hábitos do povo tremembé para futuras gerações.

Analisando os depoimentos, verifica-se que as opiniões sobre os resultados alcançados estão em sintonia com os objetivos elencados no projeto do curso. A meta principal de formar professores foi cumprida como proposta no projeto político-pedagógico.

O sentimento passado pelos entrevistados é de que estão capacitados, preparados e habilitados para desempenhar atividades diversas em sala de aula, como também para assumir cargos e papéis de liderança de gestores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Os tremembés pensaram o Mits visando prepará-los para os desafios e as lutas pela educação, pela saúde, como também para a defesa de seus direitos, de suas terras. O Mits trouxe às escolas melhor infraestrutura. Com a aquisição de computadores, o acesso à informação e comunicação torna-se mais rápido e fácil. A tecnologia deve ser utilizada a serviço da educação e da pesquisa, contribuindo para agregar novos conhecimentos. O uso de forma adequada da informática e da tecnologia não deve interferir de forma radical na vida dos indígenas a ponto de haver uma disposição contrária à preservação de sua cultura e seu jeito de ser.

Foi com esse propósito que o Mits passou a ser chamado pelos tremembés de “magistério pé no chão”. Eles disseram como e onde queriam a realização do curso, ou seja, na própria aldeia. Conforme o projeto político-pedagógico e a metodologia, o Mits representa o jeito de ser dos tremembés.

O Mits foi criado voltado para a realidade dos tremembés, e o conteúdo programático do curso foi separado em quatro eixos: saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes tecnológicos e saberes científicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008). Todos os assuntos que interessam aos tremembés estão contemplados nesses eixos. Dos conhecimentos específicos, com aulas práticas sobre a pesca, ao conhecimento científico. A diversidade de informações do Mits visa à formação do professor tremembés, capacitando-o a atuar como educador, líder e gestor das escolas indígenas.

As considerações contidas na categoria aspectos positivos do Mits indicam resultados satisfatórios. Significa, de certa forma, que as razões pelas quais os tremembés decidiram por um “magistério pé no chão” procediam e que nas aldeias estavam as condições para realizar o Mits, de maneira que a comunidade participasse se unisse e se fortalecesse. Só lá foi possível às lideranças mais velhas, mães e crianças compartilhar dessa experiência histórica para o povo tremembé.

Os professores tremembés que concluíram o curso e o cacique João Venâncio falam do Mits como o grande passo para a luta do povo tremembé. Nas falas, percebe-se uma expectativa de repercussão desse curso, a partir de mudanças e resultados já conquistados.

Quanto à categoria protagonismo, observa-se que uma das especificidades do Mits é participação dos professores tremembés na elaboração do projeto político-pedagógico e demais fases do curso. De acordo com as declarações nas entrevistas, todos os professores

tremembés egressos do Mits se consideram protagonistas na criação e execução do curso Mits. Em razão da importância que a educação diferenciada passou a ter na vida e na luta dos tremembés, especialmente a educação superior, as condições impostas pelos indígenas para montar o Mits, mostraram-se apropriadas, uma vez que um dos objetivos principais é realizar um curso voltado para a realidade dos tremembés, um curso que não mudasse o jeito de ser deles.

Todos os participantes tremembés participaram das atividades. Uns participam organizando, convocando, coordenando e conscientizando de forma mais intensa, enquanto outros optam por uma participação mais discreta. O que importa é a participação de forma consciente, uma vez que se sentem comprometidos com a causa desde o momento em que a comunidade o indica para candidato a professor, como se constata nestes depoimentos:

[...] então nesse primeiro projeto do Mits, eu não tive minha participação específica elaborando as forma de atuação e as coisa, não, porque eu fui informado pelo diretor na época, que era o Zé Valdir, que ele foi quem fez o convite pra mim ir participar desse curso Mits.

[...] inclusive em alguns a gente tava à frente mesmo elaborando os SeMits, porque quando nós começemo a se engajar nesse curso a responsabilidade cresceu, porque cada coisa que passava pela comunidade a gente tinha o conhecimento e a preocupação de fazer, né, de fazer acontecer e uma das coisas que a gente sempre fez acontecer foi o SeMits e assembleias.

A gente tava sempre buscando melhorias que pra dentro do curso que ajudasse na comunidade, inclusive de tá permanecendo a comunidade unida, fizemos até... foi a partir do curso que a gente fez um evento na escola, o dia da comunidade na escola, com objetivo de juntar as pessoas que tavam afastada da luta, mais afastada da luta e trazer pra dentro de novo pra que a luta não parasse, continuasse sempre do jeito do começo, que vinha todo mundo engajado, empenhado só pela uma causa, né, e no caso a nossa luta pela demarcação da terra (S.O.S.).

O projeto já foi construído por nós e juntamente por todos os professores e com mais liderança, sempre fazia tudo no coletivo. Tudo foi debatido juntos, tudo foi nós que opinamos.

É participar assim de algum ponto na assembleia... Assim eu dava meu depoimento, o meu ponto de vista em relação quando era nos grupos (a gente sempre trabalha em grupos), aí na hora do grupo eu sempre dava em relação às perguntas, o que a gente discutia eu falava, mas na plenária mesmo ficar assim... não.

[...] a escola diferenciada se deu início lá na região da praia, né, começou lá e a partir de lá o pessoal foram se juntando e se comunicando e aí chegou o momento de se reunir, o aldeamento todo e aí, né, como todos aqui foram indicados pela comunidade, a comunidade se juntavam e viam quem era as pessoas que tinha um pouco de estudo e que tinha capacidade de repassar alguma coisa, de rever a história, falar da história do nosso povo e aí a comunidade me indicou e aí eu assumi mesmo com medo, né, porque também tinha 17 anos na época, não tinha muita experiência.

[...] a gente tanto vê a área de fora como estuda também a nossa área aqui, é intercultural, aí é por isso que... e aí assim o grupo foi crescendo, foi tendo uma necessidade e viu aqui que era melhor aqui do que lá fora (M.I.S.S).

Me sinto um protagonista, né, da construção do projeto, uma vez que eu opinava, eu discordava, apresentava sugestões, e como o projeto foi feito coletivamente, tinha a opção da gente ficar mais aberto, de falar aquilo que a gente tava imaginando e aquilo que a gente queria, né, o projeto realmente ele tava representando os nossos



anseios, por isso que ficou mais fácil, então eu me sinto um protagonista do projeto e realmente é aquilo que eu queria, né, eu e juntamente com os demais.

Eu sinto que a minha participação foi importante de colocar aquilo que eu não queria pra nós né e às vezes a gente tinha divergência, mas eu acho que a minha participação foi bem legal porque eu discordava, eu opinava, dava sugestão sobre aquilo que eu não tava achando legal, então era assim o que acontecia, a gente discutia no coletivo sempre no coletivo.

[...] o objetivo principal do curso era formar o professor que trabalhasse a questão indígena dentro da sua própria escola e hoje nós, o grupo do Mits somos nós que estamos puxando os eventos da comunidade né, as assembleias, os seminários, as reuniões, inclusive nós temos o colega do Mits que é o presidente do CITA, né, o conselho indígena, que é a entidade maior que nos representa.

A questão da relação com a universidade, primeiro eu até agradeço pela universidade ter aberto as porta, mas também ela só abriu as porta porque tinha um povo que quis fazer o seu próprio caminho, senão, ela não tinha aberto a porta e o curso foi algo novo, é inédito, né, no nosso Brasil, um curso que aconteceu completamente nas aldeias, então nós quisemos fazer essa forma.

Então, a relação com a universidade, a UFC, ela só melhorou, mas porque nós abrimos o caminho, né, nós fomos os protagonistas, teve um fato importante porque ela abriu as porta, mas o caminho quem criou fomos nós (F.E.S.).

Todos nós, né, elaboramos o projeto, todos nós, né, tem aqueles que falam mais, tem aqueles que falam menos, mas, assim, a gente tem melhor facilidade de falar ao público, né, mas nos grupinho feito aquele grupo a gente sempre fala das opiniões da gente e até porque nós optamos por fazer e fazer mesmo.

[...] com a aprovação do MEC nós se sentimo mais forte né porque além da nossa coragem ainda tinha quem nos apoiasse, né (M.A.H.).

[...] a minha participação nesse projeto, embora não fosse assim efetivamente em todas as propostas, mas a maior participação era fazer com que o projeto fosse do nosso jeito, que as nossas propostas era isso, que o projeto fosse do nosso jeito e que não mudasse a nossa realidade, né, que é a realidade do povo tremembé.

As participações foram através das organizações, né, que a gente organizava, preparava esse momento pra chamar o pessoal da comunidade pra participar, pra mostrar o que a gente tava fazendo e eu acho assim que com a história do Mits, né, ela foi muito importante pra nós quanto educadores e não só na parte da educação como também nós como povo indígena,

[...] um dos objetivos maior do nosso curso era preparar, né, os professores tremembés, além deles estarem preparados pra sala de aula eles estariam preparados como pessoas, né, capazes de puxar o movimento, de puxar pra qualquer discussão, né, de se expor em qualquer evento que ele estivesse, né, e isso a gente vem fazendo, vem acontecendo (M.P.S.).

[...] todos nós participamos a turma do Mits, não só nós como todas as lideranças, né, de cada comunidade, foi bem representativo e todos participaram das discussões, todos, foi um projeto construído todos junto, professores, liderança, pais de aluno.

[...] as nossas lideranças começam a se reunir e começam a discutir e ver estratégias que pudessem criar as escolas diferenciadas que pudessem atender as demandas e as necessidades de nossos alunos indígenas (J.V.S.).

[...] diretamente a gente participou, a gente fez o projeto político-pedagógico todos nós juntos, os trinta e seis cursistas, né, junto com a comunidade, alguns membros da comunidade a gente fez o projeto, porque a gente tinha que fazer aquilo que a gente ia querer estudar, né.

[...] quase todas as assembleias eu participo, aliás, as que têm aqui na aldeia eu sempre participo coordenando e nos SeMits também a gente tem o nosso papel, né, naquele dia que é necessário a gente coordenar a gente coordena, a gente relata, então assim, a gente tá diretamente participando, né (M.L.S.).

[...] nada do Mits foi feito sozinho, foi feito o grupo inteiro. Então a gente sentou o grupo inteiro de professores mais a Marli, que é da Igreja Metodista, e a gente começou a traçar, né, começou a fazer, começou a fazer, então quando Sonia e Babi puderam estar junto com a gente é que a gente foi rever tudo que a gente já tinha feito, então o que a gente tinha ultrapassado a gente diminui, o que a gente tinha diminuído a gente aumentou, então a gente foi ajustando as coisas, né, mas a princípio foi o grupo de professores mesmo que começou elaborar A minha participação foi intensa em todas.

[...] porque a necessidade do SeMits acontecia e a gente sentava pra ver o que a gente ia conversar, quais eram as decisões tomadas, o que ia se fazer, então eu estava presente em todos os momentos (M.A.S.).

[...] todos que estavam envolvidos com o projeto, todos os professores, todos os cursistas teve uma participação intensa, como tem até hoje da Igreja Metodista na pessoa da Marli, né, o Babi Fonteles, só que a participação do Babi Fonteles ela se deu depois que a gente já tinha feito os primeiros seminários, no caso do primeiro seminário que a gente fez na Tapera em janeiro de 2006.

Na época eu lembro que eu fui uma das pessoas que foi, era eu, o Babi, Marli, Sônia, João Venâncio, né, o cacique e o pajé Luís Caboclo nós fomos levar o projeto lá pra Universidade e aí na época era o mês de julho e todos os conselhos estavam parados por conta das férias e aí ele deu uma resolução ad referendum aprovando o curso e que a partir dali o curso ia se tornar um curso da... (J.G.S).

Quem elaborou foi nós todos, né, todos os alunos que são professores, eles elaboram, né, e eu também participei, né, porque foi cada um deu sua opinião, né, cada um queria saber... porque o curso foi pensando pra nós, então o que a gente queria de melhoria, de entendimento das coisa foi tudo pensado por nós mesmos.

[...] eu vi o interesse de todo mundo, a dedicação de todo mundo, porque foi uma coisa criada por cada um de nós (M.G.N.).

[...] tudo que a gente faz aqui na comunidade não é só uma pessoa, tem a participação do professor, da liderança, tem os parceiros, como a pessoa de Marli, que é da Igreja Metodista, tinha Carla também, a presbiteriana, sempre as igreja também que vêm trabalhar junto com a gente, então junto a gente elaborou o projeto e a liderança é fundamental tá lá dando palpite dizendo o que tem que ser feito, o que tem que ser tirado, até criança, tudo que a gente for fazer tem que tá com a comunidade em peso pra gente poder botar pra frente (M.N.T.S.).

O Mits o projeto foi um projeto sempre voltado de acordo com a opinião, as ideias da comunidade, né. O Babi tava ajudando a gente o tempo todo, ele foi a base assim de apoio sempre, mas as ideias, a forma de fazer foi da comunidade indígena, nossa mesma, a forma que a gente queria fazer, como que a gente poderia fazer foi nossa, da própria comunidade, professores, lideranças, né, e os parceiros apoiadores.

[...] e a participação, o compromisso de cada um foi aumentando cada dia, a gente foi percebendo isso no decorrer do tempo, né, do curso (M.A.S.).

Para contribuir com a discussão referente ao protagonismo dos tremembés e à possibilidade de educação continuada para os indígenas, segue trecho da entrevista com o coordenador geral do Mits José Mendes Fonteles Filho, realizada em Meruoca, no Ceará:

[...] de sorte que eu vejo que nós vamos construir mais uma vez algo inédito, histórico e que tenha o protagonismo do povo tremembé, assim, sua marca forte, e algo que vem, assim, não só ser modelo de política afirmativa ou de inclusão verdadeiramente, e aqui eu quero abrir um parêntese, para aquilo que eu considero inclusão, eu considero inclusão quando efetivamente os sujeitos são sujeitos mesmos do processo, e não quando são integrados a uma lógica, a uma estrutura já existente, eu posso dizer que o Mits é modelo de inclusão porque os tremembés foram e são os

protagonistas, eles construíram inclusive os caminhos deles dentro da instituição, eles não foram simplesmente integrados à instituição, aí sim podemos falar realmente de uma verdadeira inclusão social, então acredito que a pós-graduação vá se dar também nessa mesma perspectiva dessa mesma construção, e por isso ela também será algo inédito, e algo histórico e algo que venha a fazer a Universidade Federal, ela e a Uece também, elas possam vir a ser instituições também de referência no sentido tanto de política afirmativas e mais precisamente de políticas de inclusão, é isso (JOSÉ MENDES FONTELES FILHO, ENTREVISTA, 28/06/2013)

A condição de protagonista, reconhecida por eles próprios, é atribuída à participação no Mits, uma vez que se deu de forma exitosa, atingindo seus objetivos. O fato de terem conseguido o apoio da UFC e levado a universidade às aldeias indígenas, concretizando o acesso dos tremembés ao ensino superior de maneira inédita, certamente terá repercussão em relação às políticas afirmativas ou políticas de inclusão da UFC e de outras instituições de ensino superior.

Existe demanda de professores indígenas e da população tremembé, que necessita de políticas afirmativas de inclusão social, não necessariamente a modalidade de cotas, pois o caso Mits se caracteriza, conforme Fonteles Filho (2013) como, “política de inclusão”.

Portanto, a partir das considerações do coordenador do Mits e dos resultados alcançados, espera-se que o Mits venha ser se não um modelo de política afirmativa ou de inclusão social, uma experiência que atingiu seus objetivos e que pode ser creditado por outras instituições de ensino superior.

A participação e o protagonismo dos tremembés na educação diferenciada e especialmente no curso Mits, vêm atender o que reza o artigo 27 do Decreto Presidencial nº 5051, de 19 de abril de 2004: "Os programas e os serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, como sua história entre outros". Dessa forma como costumam dizer os tremembés, o Mits, um curso “pé no chão”, está em conformidade com a legislação.

Identificados aspectos do Mits como a política afirmativa ou de inclusão social, espera-se que o curso contribua para que novos projetos sejam desenvolvidos e que a UFC dê continuidade às políticas afirmativas dirigidas aos indígenas buscando na experiência do Mits novas ideias, uma vez que as políticas afirmativas e as políticas de inclusão social não se limitam à modalidade de cotas.

Esta pesquisa não se esgota aqui, tendo em vista serem as aldeias dos povos tremembés uma área indígena rica em fonte de pesquisa em razão da diversidade e das

especificidades desse povo tremembé que vem construindo sua história através da educação indígena, a educação diferenciada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral da pesquisa de investigar, sob a ótica dos egressos, os fatores que redundaram em conquistas e os que funcionaram como desafios na organização e execução do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior, realizado pela Universidade Federal do Ceará nas aldeias de Almofala em Itarema, Ceará, como política de ação afirmativa dirigida aos indígenas, conclui-se que um dos principais desafios do curso Mits diz respeito o seu local de sua realização, a aldeia dos indígenas tremembés. Por ser realizado o Mits em Almofala atende plenamente ao determinismo do projeto político-pedagógico de programar um curso voltado para realidade dos tremembés. Dessa forma, o Mits representou um marco na história dos tremembés e na da UFC. Portanto, para os egressos não existiu motivo de dúvida ou incerteza quanto à viabilidade do curso.

Vencido o primeiro desafio, que era ter uma universidade que recebesse o projeto para aprová-lo, papel coube a Universidade Federal do Ceará, o maior desafio foi realizar o Mits de forma autônoma com a "cara e a coragem" como disse um dos professores, egressos do Mits. Para isso, contribuiu a experiência anterior com a realização do Mit, para superação das dificuldades com soluções dos próprios tremembés. Depois da aprovação do curso pelo MEC, alguns desafios surgiram no que diz respeito à burocracia e aos processos administrativos para a execução dos recursos destinados às ações do Mits. A superação dessas dificuldades representou um aprendizado para todos, com destaque para a coordenação e equipe de apoio, ao pagar os professores indígenas, cacique João Venâncio e pajé Luís Caboco, dentro das mesmas condições que são pagos os professores doutores da UFC.

Quanto às conquistas, pode-se afirmar que a principal conquista para os egressos foi a formação dos professores tremembés, fato realizado de forma exitosa com cem por cento de frequência, onde foi possível constatar a atuação de alguns egressos exercendo cargos de liderança.

Como outra conquista de importante valor, ressalta-se o aprofundamento nos conhecimentos sobre a cultura e história de povo tremembé. Junta-se a isso o fato de que a realização do Mits na aldeia proporcionou a aproximação de lideranças dos cursistas, que puderam compartilhar lado a lado a experiência dos mais velhos. O Mits fez com aqueles que ainda não tinham clareza da necessidade de participar da luta dos tremembés, se conscientizassem e passassem a participar mais comunidade.

Além desses aspectos, outros mencionados dizem respeito à capacitação do profissional como educador, gestor de escolas e cidadão tremembé, apto a agir na luta em

defesa de seus direitos. Vale lembrar também a melhoria das condições de ensino, uma vez que foram adquiridos computadores e outros bens que passarão a integrar o patrimônio de suas escolas.

Para os professores tremembés, a realização do Mits não só transformou a vida deles na sala de aula, como também a realidade de cada um e da luta dos tremembés. O Mits possibilitou o surgimento de professores pesquisadores da história de seu povo e a edição de livros sobre diversos assuntos inerentes à vida e à história dos tremembés. Trouxe ainda o respeito de que gozam os graduados, professores, despertando neles sentimentos de realização pessoal e profissional.

Registre-se como um dos pontos relevantes do Mits o protagonismo dos tremembés na história da educação diferenciada e especialmente no ensino superior, fato igualmente digno de destaque o pioneirismo da UFC de aprovar e desenvolver o projeto, agregando a sua história o mérito de ser a primeira instituição de ensino superior a realizar um curso com as características aqui descritas.

Diante dos benefícios que o Mits trouxe para o povo tremembé e da demanda indígena no Ceará, sugere-se para trabalhos futuros que seja dada continuidade à política de educação direcionada aos indígenas através de políticas de inclusão social.

## REFERÊNCIAS

- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.* 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 155.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v300.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- BRASIL. Lei 12.288/2010, de 20 de julho de 2010 Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- BRASIL. Lei 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Institui a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2013. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Institui a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da]**

**República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <[www.inep.gov.br/download/cibec/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/miolo_PNE.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CABRAL, Ana Cristina. **Histórias tremembés: memórias dos próprios índios**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. [Cotas]. **Isto é**, São Paulo, n. 2264, p. 53, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Relatório da I Coneei 2009**. 2009. Disponível em: <<http://coneei.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

DURHAM, Eunice R. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 66, p. 3-22, jul. 2003a. Disponível em: <[http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627\\_desigualdade\\_educacional.pdf](http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627_desigualdade_educacional.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A universidade e o ensino no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 63, p. 31-50, 2003b.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Sobre alguns possíveis significados do Mits (para os tremembés e para a UFC)**: 2013. Fortaleza, 2013.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Povos indígenas**. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/portal/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. **As Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 45-82.



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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 34. ed. São Paulo: Fundação de apoio à USP, 2002. p.47-77.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Afirmativas: Elementos da Agenda do Ministro da Educação. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. **As ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

JACCOUD, M.; THEODORO, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. *In*: SILVA, S. A. da (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 113.

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

LEONARDI, Victor Paes de Barros. **Entre árvores e esquecimentos**: história social nos sertões do Brasil. Brasília, DF: Paralelo, 1996.

LISBOA, Elardo Alves; FÉLIX, Manoel Apolinário. **O lugar do mangue na cultura tremembé**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012. 1 DVD.

MARCIANO, João Evandro; SANTOS, Raimundo Eudes; SANTOS, Maria Aurineide. **O canto da educação tremembé**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012. 1 CD.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, 1995.

MARRENCO, Daniel. Animador no início, rendimento de cotistas caiu ao longo dos anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2013. Educação, p. 4.

MATIAS, Márcia Maria; SANTOS, Maria Ivonete dos; JACINTO, Raimundo Félix. **Luta e resistência dos tremembés da Região da Mata pelo seu território**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

MIRANDA JUNIOR, Francisco Cabral; NASCIMENTO, Manuel Xavier. **Jogos matemáticos para as escolas indígenas tremembés**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte:Autêntica Editor; Ouro Preto: UFOP, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 118-133. 2000.

NASCIMENTO, Maria Gilsa do; JACINTO, Rita Félix. **História da educação diferenciada tremembé**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Torém: a brincadeira dos índios velhos**. Reelaboração cultural e afirmação étnica entre os tremembés de Almofala. 1997. 123 f. Dissertação de (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Torém: brincadeira de índios velhos**. São Paulo: Annablume, 1998.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: SECAD, 2006. (Educação para todos, Vias dos saberes, n. 2).

PAREDES, José Bolívar Burbano. Educação indígena e identidade. *In*: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação indígena na Amazônia: experiência e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas: Universidade Federal do Pará, 1996. p. 346

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. **As ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 33-43. (Coleção Educação para Todos).

RIBEIRO, Selma Helena Marcos. **[Fotografias]**. Fortaleza, 2013. Fotografias.

RICHARDSON, Roberto Jerry, **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº. 3.708/2001 de 09 de novembro de 2001.** Institui a cota de 40% aos estudantes negros e pardos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SANTOS, Claudevanda dos; SANTOS, Raimundo Henrique dos. **A pesca no mar de Almofala e no Rio Aracati-Mirim:** histórias dos pescadores tremembé. 2012a. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012a.

SANTOS, Gerssem Luciano dos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação: Museu Nacional, 2006.

SANTOS, José Getúlio dos; SANTOS, Maria Liduina dos; SANTOS, Maria Neide Teles; SANTOS, Maria Vilca dos. **Primeiras letras na cultura tremembé.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

SANTOS, José Vicente dos; SANTOS, Luiz Henrique dos. **Inventário de elementos da cultura material do povo tremembé.** 2012b. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012b.

SANTOS, Maria Andreína. **Os Encantados e seus encantos:** narrativas do povo tremembé de Almofala sobre os Encantados. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

SANTOS, Maria da Piedade dos; HOLANDA, Maria Aurilene de; SOUSA, Francisco Elisnaldo de. **Fauna e flora tremembé na Região da Mata.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. **As Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Sebastião Ovído dos; SIQUEIRA, Rita de Cássia. **O aldeamento tremembé de Almofala:** o espaço do Mangue Alto – ontem e hoje. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

SEGALLA, Amauri; BRUGGER, Mariana; CARDOSO, Rodrigo. Por que as cotas raciais deram certo no Brasil. **Isto é**, São Paulo, v. 2264. p. 48-54, 2013.

SILVA, A. L. da. Por que discutir hoje a Educação Indígena? *In*: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 12.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Jacinta Santos; SANTOS, Maria das Graças Moura dos. **Dicumê tremembé de antes e de hoje.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 95-112, jan./abr. 2000.

SILVA, Rosa Helena. Direito à universidade e respeito à diferença: em debate a necessidade de formação superior para professores indígenas. **Ebulição Virtual**, n. 15, p. 1, 2007. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul17/fai\\_Link5\\_imp.html](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul17/fai_Link5_imp.html)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debates. *In*: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Org.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 18-26.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Ford Foundation, 2003.

TAKAHASHI, Fábio; FRAGA, Érica. Defasagem de cotistas caiu, afirma MEC. **Jornal de São Paulo**, São Paulo, 5 maio 2013. Cotidiano, p. 5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior – Mits**. Fortaleza, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de gestão 2010-2011**. 2011. Disponível em: <[www.ufc.br](http://www.ufc.br)>. Acesso em: 20. jan. 2013.

YIN, R. **Sobre o estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

**Projeto de pesquisa junto aos professores indígenas tremembés egressos do Curso de Magistério Indígena tremembé Superior (Mits) no Município de Itarema-Ce.**

<b>População a ser entrevistada:</b>	professores indígenas tremembés
<b>Nº. entrevistados:</b>	<b>12</b>
<b>Período:</b>	<b>29/06/2013 a 09/07/2013</b>
<b>Local:</b>	Aldeias tremembés em Itarema – CE

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- Fazer uma apresentação sobre o objetivo da entrevista;
- Solicitar os dados pessoais do entrevistado (nome, idade, sexo), esclarecendo a condição de total sigilo quanto ao nome do entrevistado;
- Solicitar autorização para gravar e publicar a entrevista;
- Temas a serem abordados:
  - História do povo tremembé
  - História da educação diferenciada para os tremembés
  - Participação no movimento
  - Participação no Projeto político pedagógico
  - Pontos positivos e os pontos negativos na experiência do Mits
  - As mudanças após aprovação do curso Mits pelo MEC
  - Avaliação do Mits a respeito do cumprimento dos objetivos
  - Participação da UFC no curso.

**ANEXO A – FOTOGRAFIAS****Figura 6 – Fila para assinatura de presença dos formandos**

Fonte: Ribeiro (2013).

**Figura 7 – Familiares dos formandos**

Fonte: Ribeiro (2013).