



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOLOGIA**

THIAGO HALLEY SANTOS DE LIMA

**O CONHECIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NO CEARÁ: PRÁTICAS DE ENSINO
DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO
ANACÉ**

FORTALEZA – CEARÁ

2017

THIAGO HALLEY SANTOS DE LIMA

O CONHECIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NO CEARÁ: PRÁTICAS DE ENSINO
DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO
ANACÉ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades e do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Thiago Halley Santos de.

O conhecimento na Escola Indígena no Ceará:
práticas de ensino diferenciando na Escola Indígena
Direito de Aprender do Povo Anacô (recurso
eletrônico) / Thiago Halley Santos de Lima. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais
Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Sociologia.
Orientação: Prof. Ph.D. Joubert Max Maranhão
Piorosky Aires.

1. Professores Indígenas. 2. Educação Escolar
Indígena. 3. Conhecimentos Indígenas. I. Título.

THIAGO HALLEY SANTOS DE LIMA

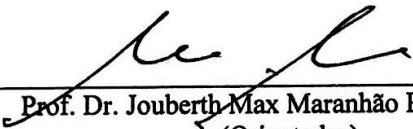
O CONHECIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NO CEARÁ: PRÁTICAS DE ENSINO
DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO
ANACÉ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades e do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia

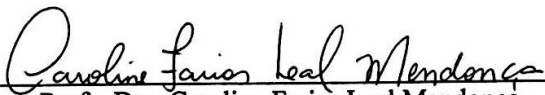
Orientador: Prof. Dr. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires.

Aprovada em: 24 / 08 / 2017

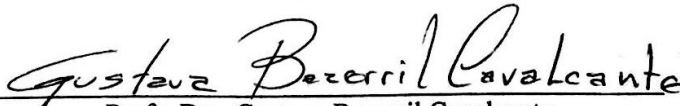
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires
(Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Caroline Farias Leal Mendonça
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILAB



Profa. Dra. Gustavo Bezerril Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha esposa, Silviane, eterna
companheira.

Aos meus pais e MESTRES, Alexandre e
Liduína, com amor.

Ao meu irmão, Alexandre Jr.

Ao meu tio, Francisco Gil dos Santos (in
memoriam).

Aos mais velhos, “Guardiões da Memória
Anacé”.

Às professoras Anacé!

A todo o meu Povo Anacé e ao
Movimento Indígena Cearense!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e vida. A espiritualidade me fez mais forte, guerreiro e vencedor!

Aos meus pais, Maria Liduina e Antônio Alexandre, pelo apoio, conselhos e sábias orientações. Seus incentivos e vibrações me impulsionaram a sempre ir mais além à busca do “ser-mais”.

À minha querida avó, Maria Gil. Primorosa artesã, excelente mezinheira, e guardiã de muitas histórias sobre o povo Anacé! Suas memórias, aliadas à sua vivência, foram importantes elementos para a construção desse trabalho!

À minha esposa, Silviane Cristina, grande companheira, que soube, sempre com muito amor, entender as minhas “ausências” e prestar o suporte mais que necessário nas horas difíceis. Seu encanto e paciência me mostraram o que é o amor verdadeiro. Obrigado também pelas reflexões, leituras compartilhadas, sugestões, cobranças, refinada crítica e revisão.

Ao meu grande irmão e companheiro, Alexandre Jr. e à sua esposa Katiana, que souberam se fazer presentes e prestativos ao longo de toda a pesquisa. Muito obrigado!

Aos amigos, Adairton (Nannan), Anne, Cátia, Izaias, Ícaro, tia Josiene, Plácido, Hellen Gerly, Jeffinho, Ellen Tatiane, Emilly, Renê Roque, Elanne, Jânio Erick, Elenilda, Marcos, Nayane, Lhya, Tio Edilson, Tia Helen e Heitor. Nossos encontros às sextas-feiras à noite foram verdadeiras “válvulas de escape” de toda a tensão provocada pela pesquisa. Muito obrigado pela partilha amorosa e pela calorosa receptividade!

Aos meus tios e tias, em especial, Davi Lima, Isabel Duarte, João Batista, Raimunda Santos. A constante torcida é algo muito tranquilizador!

Ao grande amigo, meu parente e guerreiro, Júnior Anacé! Sua luta é inspiradora! Muito obrigado pelo “diálogo amoroso”, orientações e sugestões.

À grande companheira, Professora Alexandrina Anacé, que sempre me incentivou e ampliou a minha forma de ver e intervir na Educação Escolar Anacé.

Sou imensamente grato a todas as professoras da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé! Grandes guerreiras que, mesmo em meio a tantos

conflitos e desafios, lutam incessantemente para construir a educação escolar Anacé! Obrigado por dividirem comigo, além do ambiente da escola, também suas falas, seus diários e suas inquietações!

Ao Núcleo Gestor da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, pelo apoio, acolhida, incentivo e total disposição para colaborar com esta pesquisa. A simplicidade e disposição da Diretora Mazé Anacé (Tia Dominga) e da Coordenadora Manu Anacé são elementos que encantam e motivam!

A toda a comissão de lideranças Anacé, que tanto luta pelo processo de regularização fundiária do território Anacé e soube entender a grandeza desse trabalho como fator amenizador de minhas ausências.

Ao Povo Anacé, em especial das Aldeias Matões e Bolso, por dividirem o cotidiano da luta indígena e tanto acrescentarem à minha trajetória de vida! Essa pesquisa é um bem coletivo nosso!

Sou imensamente grato aos membros que compõem a gestão da Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), Rosinha Potiguara, Márcia Tabajara, Naara Tapeba, Fábio Jenipapo-Kanindé, Cristina Pitaguary, Carmelita Kanindé e Beto Potiguara. A cobrança nos momentos devidos e a compreensão das repetidas ausências foram determinantes para que continuasse escrevendo e fazendo as articulações no movimento de professores indígenas do Ceará.

Aos grandes, simples e incansáveis guerreiros Weibe Tapeba, Dourado Tapeba e Jorge Tabajara, amigos que decidiram doar a vida em prol do movimento indígena do Ceará e muito me ensinaram durante este percurso!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Max Maranhão! Sou profundamente grato por tudo que fez por mim! Inicialmente, me fez acreditar que era possível um indígena estar num curso de pós-graduação! Depois, me ajudou a moldar e polir o discurso de militante, para que eu continuasse a dizer o que desejava, mas acrescentando a robustez do discurso acadêmico, e, por fim, no meio da minha “confusão metodológica”, apontou um caminho a ser seguido! Grato também pela solidificação da amizade, companheirismo e partilhas!

Às professoras Dra. Caroline Leal e Dra. Gustavo Bezerril, pela leitura, proposições, críticas, orientações, indagações e constante esforço para a construção desse trabalho. Não poderia ter uma banca melhor!

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará, em especial, à Dra. Kadma Marques, ao Dr. Geovani Jacó (Gil), à Dra. Rosemary Almeida e à Dra. Anne-Sophie Gosselin.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará, Cristina Pires. Muito grato por sua disposição e capacidade de solucionar os problemas!

A todos que fizeram parte da Tuma 15! Sou grato pela acolhida, pelas leituras compartilhadas, pelo apoio, enfim, pela grande amizade que levaremos pelo restante de nossas vidas!

Ao professor Ms. Emmanuel Bastos, pela leitura atenciosa e pelas preciosas orientações!

Aos amigos Filipe Rodrigues e George Arruda, pelas leituras compartilhadas e, por vivência anterior, me ajudarem a lidar com meu orientador!

À professora Dra. Denise Vasconcelos, pela leitura e correção refinada e pelas oportunas sugestões ao projeto de pesquisa, e também pela grande amizade!

Aos parentes e amigos que fazem parte da coordenação e articulação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), espaço autônomo e de linda caminhada rumo a uma Educação Escolar Indígena balizada pelas ações de protagonismo dos professores indígenas. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Gersem Baniwa, à Profa. Ms. Teodora Guarani-Kaiowá, à Profa. Ms. Elda Vasques Guarani-Kaiowá, ao Prof. Dr. Antônio Dari Ramos e ao Prof. Dr. Neimar Machado.

À professora Dra. Rita Potiguara, pelos conselhos, textos, ideias, sugestões e momentos de risada fácil, que somente dois indígenas cearenses, em pleno Planalto Central, nos corredores e auditórios do Ministério da Educação (MEC), teriam a coragem de compartilhar! Sua árdua luta pela Educação Escolar Indígena tem sido uma grande inspiração.

À Coordenação Regional Nordeste II da Fundação Nacional do Índio (FUNAI CR Nordeste II), em especial, à grande amiga Dra. Luciana Nóbrega, que, mesmo com todas as dificuldades, tem se dedicado intensamente à luta dos Povos Indígenas do Ceará e que, durante a realização desta pesquisa, foi uma grande parceira. Muito obrigado!

Aos amigos e amigas, Prof. Dr. João Batista Figueiredo, Érica, Maclecio, Mazinho, Magda, Renata, John, Valéria, Fatinha, Anúsia, Tianny, Moisy, Pedro, Patrizia e demais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular da Universidade Federal do Ceará (GEAD/UFC). O GEAD é meu ponto de equilíbrio na “loucura” que é o mundo acadêmico.

Aos grandes amigos que tive o privilégio de conhecer durante esse período, Diego, Larissa, Ana Aline, Geanny, Helenisía, Gabriel, Lívia e Danilo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo oportuno e necessário apoio financeiro.

Meu agradecimento final à Universidade Estadual do Ceará (UECE)!

“Só merece a terra quem derramou nela o seu suor como adubo!”

(Conceição Coelho, Liderança do Povo Anacé)

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar a forma como as professoras indígenas Anacé abordam os temas referentes ao conhecimento indígena nas suas práticas docente. Entendendo a escola como espaço intercultural, se elencou a figura das professoras indígenas Anacé como responsáveis por utilizarem estratégias, metodologias e pedagogias indígenas que permitam a introdução dos temas referentes ao conhecimento indígena no currículo escolar. Para tanto, elas realizam constantes articulações com os “mais velhos” da comunidade, numa permanente atividade de pesquisa, elaboração e inserção de temas no fazer cotidiano da escola indígena. Nessa atividade se evidencia o quanto a construção da identidade indígena se entrelaça com a solidificação do perfil das professoras indígenas, num contexto de conflitos, negações e afirmações. Como forma de observar essas situações, além da vivência como professor indígena, também se utilizou da pesquisa aos registros de atividade docente para ressaltar a forma como os temas se encontram dispostos no fazer docente indígena Anacé. Por fim, busca também analisar como se estabelece a figura do professor indígena pesquisador que procura por em evidencia os saberes indígenas do seu povo como forma de responder aos anseios de construção de um currículo escolar indígena específico, diferenciado autônomo e descolonizador.

Palavras-chave: Professores indígenas. Educação escolar indígena. Conhecimentos indígenas.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the indigenous teachers Anacé approaches the subjects related to indigenous knowledge in their teaching practices. Understanding the school as an intercultural space, the indigenous Anacé teachers were listed as responsible for using indigenous strategies, methodologies and pedagogies that allow the introduction of the subjects related to indigenous knowledge in the school curriculum. In order to do so, they make constant contact with the "elders" of the community, in a permanent activity of research, elaboration and insertion of themes in the daily practice of the indigenous school. This activity shows how the construction of indigenous identity is intertwined with the solidification of the profile of indigenous teachers, in a context of conflicts, denials and affirmations. As a way of observing these situations, in addition to living as an indigenous teacher, the research was also used to record teaching activities to highlight the way in which the subjects are arranged in the making of Anacé indigenous teacher. Finally, it seeks to analyze how to establish the figure of the indigenous researcher teacher who seeks to highlight the indigenous knowledge of his people as a way of responding to the aspirations of building a specific indigenous school curriculum, autonomous differentiated and decolonizing.

Keywords: Indigenous teachers. Indigenous school education. Indigenous knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Professores indígenas durante ocupação no prédio da Secretaria da Educação (SEDUC/CE), em janeiro de 2015	28
Figura 2 –	Lagoa do Romualdo localizada na Aldeia Matões	40
Figura 3 –	Porto do Pecém	41
Figura 4 –	Mesa de professores, pesquisadores e estudantes presentes na II Assembleia do Povo Anacé, realizada em outubro de 2008 na Aldeia Bolso	43
Figura 5 –	Pátio da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé ..	51
Figura 6 –	Logomarca da Escola Direito de Aprender do Povo Anacé	53
Figura 7 –	Desenho presente em uma das salas da escola indígena Anacé	59
Figura 8 –	Alunos indígenas participando de oficina de produção de cocar, brincos e colar	61
Figura 9 –	Exposição de artesanato feito pelos alunos após uma oficina ..	62
Figura 10 –	Cartaz produzido por alunos da turma do 2º ano	63
Figura 11 –	Cartaz sobre a medicina tradicional	64
Figura 12 –	Professora e alunos Anacé numa das atividades envolvendo a horta medicinal da escola	65
Figura 13 –	Plantas medicinais em exposição	66
Figura 14 –	Alunos indígenas realizando apresentação no projeto da semana do índio, em abril de 2015	83
Figura 15 –	Alunos indígenas apresentando o Toré na Semana Cultural 2016	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Disciplinas da base comum e diversificada – Educação infantil – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé	71
Quadro 2 –	Disciplinas da base comum e diversificada – Ensino Fundamental I – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé	71
Quadro 3 –	Disciplinas da base comum e diversificada – Ensino Fundamental II – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé	71
Quadro 4 –	Temas referentes à categoria 01	73
Quadro 5 –	Temas referentes à categoria 02	74
Quadro 6 –	Temas referentes à categoria 03	75
Quadro 7 –	Temas referentes à categoria 04	76
Quadro 8 –	Temas referentes à categoria 05	77
Quadro 9 –	Temas referentes à categoria 06	79
Quadro 10 –	Temas referentes à categoria 07	80
Quadro 11 –	Temas referentes à categoria 08	81
Quadro 12 –	Temas referentes à categoria 09	81
Quadro 13 –	Quantitativos totais dos registros nos diários	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
AMICE	Articulação das Mulheres Indígenas do Ceará
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDPDH	Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos
CE	Ceará
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIPASAC	Conselho Indígena do Povo Anacé de São Gonçalo do Amarante e Caucaia
CIPP	Complexo Industrial e Portuário do Pecém
COJICE	Comissão da Juventude Indígena do Ceará
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONLOSI	Conselho Local de Saúde Indígena
COPICE	Coordenação dos Povos Indígenas do Ceará
CR	Coordenação Regional
DAE	Departamento de Arquitetura e Engenharia
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
FAIBRA	Faculdade Integrada Brasileira
FATENE	Faculdade Terra Nordeste
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GI	Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena
IDACE	Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará
INTEM	Instituto de Teologia Metropolitano
LEI	Laboratório Escolar de Informática

LII PITAKAJÁ	Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RI	Reserva Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação
SEINFRA	Secretaria da Infraestrutura
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
ULBRA	Universidade Luterana Brasileira
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	SUJEITOS DA PESQUISA: O LUGAR DO PESQUISADOR E O POVO INDÍGENA ANACÉ	30
2.1	POVO ANACÉ: HISTÓRIA, LUTA E “VIAGEM DA VOLTA” DOS SUJEITOS DA PESQUISA	36
2.2.1	Organização político social e questão fundiária Anacé: estratégias de resistência	38
2.3	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ E AS SUAS PROFESSORAS	45
3	A ESCOLA ANACÉ E OS REGISTROS DOCUMENTAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E NOS DIÁRIOS DO ANO DE 2015	50
3.1	A ARQUITETURA DA ESCOLA	50
3.2	A LOGOMARCA E O LEMA DA ESCOLA ANACÉ	53
3.3	ARTESANATO, PINTURAS, CARTAZES E A HORTA NA IDENTIFICAÇÃO VISUAL DA ESCOLA ANACÉ	56
3.4	ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	67
3.5	O REGISTRO NOS DIÁRIOS DO ANO DE 2015	71
4	PROFESSORAS INDÍGENAS E O CONHECIMENTO ANACÉ	85
4.1	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFESSORAS INDÍGENAS ANACÉ E A ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO	85
4.2	ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DAS PROFESSORAS ANACÉ	92
4.3	O CONHECIMENTO INDÍGENA NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E CONFLITOS	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de registrar a minha história, como Anacé que participa ativamente do movimento indígena da região de Matões¹ e Bolso², mas também como liderança do movimento indígena estadual, e a minha trajetória e formação acadêmica durante os últimos anos.

Minha família tem origem na comunidade da Lagoa Salgada³ e, por conta de pressões e disputas por território, migrou, no início da década de 1960, para a localidade de Matões.

Nasci e cresci na comunidade de Currupião, localizada em Matões, Caucaia-CE, um lugar cercado por matas, lagoas e córregos sazonais, e onde se tem a vida compartilhada por meio da prática, em regime de agricultura familiar, do cultivo de hortas.

Sou o filho mais velho de uma família pequena, pois tenho apenas mais um irmão, com um ano e meio de diferença de idade. Ele que me acompanhou durante a infância – e acompanha até hoje – nos processos de aprendizado, socialização e trabalho na horta, sendo cúmplice de travessuras e excelente companheiro de aventuras. Com ele, e por meio da sabedoria de meu pai, pude aprender, às vezes de forma amorosa e outras tantas conflituosas, o quanto as diferenças são reais e podem ser positivas para que possamos entender e conviver com o outro.

No início da década de 1990, tive as primeiras experiências de educação as quais tiveram a horta e a comunidade como primeiros espaços informais de aprendizado e comecei minha vida escolar frequentando a escola Divino Mestre. Esta se tratava de uma experiência comunitária, iniciada por um irmão de meu avô paterno, que cedeu parte de sua casa e um alpendre para funcionar como escola. As professoras eram da comunidade, escolhidas por apresentarem habilidades na prática do ensino. Minha mãe fazia parte do corpo docente.

¹ Comunidade indígena localizada no município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, Litoral Oeste do Estado do Ceará.

² Comunidade Indígena localizada no Município de São Gonçalo do Amarante, Região Metropolitana de Fortaleza, Litoral Oeste do Estado do Ceará.

³ Lagoa que fica localizada no município de Caucaia, próximo à região do Garrote, e foi um dos destinos procurados pelos indígenas que fugiram do Massacre da Lagoa do Banana. Mais detalhes sobre este massacre, conferir Meireles, Brissac e Schettino (2012).

Por conta da pressão de ser o filho da professora, o que se associava ao fato de ser também sobrinho do diretor, fui me destacando como bom aluno na escola, que, mesmo apresentando falta de estrutura, tinha no acolhimento, principalmente por serem nítidas as relações de parentesco⁴ entre gestão/professores e alunos, um dos marcos diferenciais na proposta pedagógica.

Este destaque se associou ao gosto pela leitura, pois meu pai e também um irmão dele, além de serem ávidos leitores, me incentivaram muito a desenvolver esse hábito. Além dos gibis, aventuras, comédia e pequenos romances, eles me indicavam livros de História do Brasil e História geral. Tal prática me despertou o interesse pelas questões envolvendo desigualdade social, pelas lutas e questões da comunidade e me ajudaram nos processos de construção de discursos posteriores referente a essas situações.

Assim, fui me envolvendo com a comunidade, não somente por influência da leitura, mas também pelo exemplo de minha mãe, de meu pai e de outros familiares, que sempre estiveram engajados na mobilização política da comunidade, assumindo posições de lideranças de entidades e associações comunitárias locais.

Nos anos de 1994 e 1996, ocorreram dois fatos em nossa comunidade que mudaram os rumos da nossa história. O primeiro foi a construção e instalação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), onde um “vizinho estranho” passou a ameaçar a terra na qual vivíamos, sendo esta ameaça real, uma vez que comunidades vizinhas à nossa, como Gregório, Torém e Giraú, foram removidas para assentamentos⁵. O segundo fato foi uma gincana realizada pela escola, com o objetivo de fazer os alunos descobrirem a origem do lugar, justamente para promover a valorização do território e como forma de fortalecer a comunidade para o enfrentamento do “vizinho estranho”. Assim, realizamos pesquisas sobre os lugares importantes para a comunidade, sobre a cultura e, para tanto, entrevistamos os idosos, que relataram as suas histórias de vida. Essa gincana nos despertou para as nossas origens indígenas. Isso mudou a forma de nos relacionarmos com o lugar, conosco mesmos, com os grandes grupos empresariais envolvidos no CIPP e com o

⁴ Era muito grande a presença de pessoas que tinham fortes de vínculos de parentesco na escola. Tanto nas funções de gestão e docência, bem como os outros alunos. Eram tios, primos, mãe, irmãos, que formavam uma teia de relações que se misturava e se confundia na complexidade.

⁵ Assentamentos nos municípios de São Gonçalo do Amarante e Paracuru.

estado brasileiro. Nossos idosos pediram que não levássemos esta história adiante e que “mesmo sendo indígena, isso não mudaria nada”, pois este “processo de desenvolvimento é mais forte que a comunidade”.

Essa situação gerou em mim um conflito interno: como e para que iria assumir essa identidade, uma vez que o termo índio é carregado de preconceito e estigmas? A comunidade de Matões ficou dividida entre os simpatizantes da causa indígena, liderados por Júnior Anacé, um agente comunitário de saúde que articulava as ações do movimento indígena e logo se tornou uma liderança ativa desse movimento, os neutros e os que faziam movimentos contra a causa indígena.

A comunidade de Currupião ficou na neutralidade. Até que, um dia, Júnior Anacé foi até a nossa casa. Era por volta do meio-dia e estávamos no alpendre “amarrando cebolinha⁶” e começamos a conversar sobre mobilização indígena e a causa indígena Anacé. Fomos relacionando a rede de famílias de Matões e o processo migratório desencadeado após o massacre da Lagoa do Banana, lagoa esta que fica localizada no município de Caucaia. A violência deste massacre marcou a memória dos mais velhos do povo Anacé, uma vez que relatos contam que o governo enviou soldados para bombardear o aldeamento Anacé e os indígenas mortos foram jogados dentro lagoa que “transformou-se num mar de sangue”. Acrescentam-se a este relato as considerações de minha avó e histórias de meu pai sobre a migração da nossa família do Garrote para Matões. Uma afirmação de Júnior Anacé chamou nossa atenção: “Nosso interesse é lutar pelo bem da comunidade, buscarmos apoio e defendermos o nosso lugar desse modelo de progresso autoritário imposto pelo Estado do Ceará”. Essa afirmação, associada ao meu trabalhado conceito de coletividade e desejo de justiça social como forma de superar as desigualdades, me impulsionou a efetivamente defender e lutar pela causa indígena Anacé.

E foi com esse pensamento que iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2009, escolhendo como objeto de pesquisa a Educação Escolar Indígena no Ceará. O ano de 2011 marcou o início de

⁶ Atividade que consiste em separar as cebolinhas em molhos para a comercialização. Geralmente, ocorre no horário que antecede o almoço e envolve toda a família, sendo os filhos menores e as mulheres responsáveis pela limpeza das palhas secas e amareladas e os homens e filhos mais velhos responsáveis pela separação e amarração dos molhos. Também é um momento de conversa e tomada de decisões coletivas.

minha trajetória docente na Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, como professor das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia para a Turma do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em 2014, concluí o curso de Pedagogia, apresentando monografia com o tema “Educação Escolar Indígena no Ceará: A Escola como Direito de Aprender do Povo Anacé”, uma pesquisa que objetivou descrever quantitativamente a Educação Escolar Indígena no Ceará, com foco na Luta Anacé pelo seu território e a forma como a mesma colabora para o processo de emergência étnica e “processo de territorialização” (OLIVEIRA, 1998) do referido povo.

Continuando a trajetória acadêmica, e como forma de dar sequência à pesquisa iniciada na graduação, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UECE e propus a presente pesquisa, que teve por objetivo principal identificar os conteúdos e temas que se tornam pedagogias indígenas e que constituem a visão de educação e de mundo do Povo Anacé, bem como identificar os projetos e práticas de ensino diferenciado da escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé ou das professoras⁷ na escola Indígena Anacé, que permitem evidenciar a mesma como indígena, que valorizam o conhecimento indígena, a diferença cultural e a construção e afirmação da identidade étnica Anacé.

As seguintes perguntas foram orientadoras deste percurso: Quais os elementos presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que diferenciam a escola Anacé de outras escolas, no sentido de formação e prática pedagógica? Qual o perfil das professoras indígenas Anacé? Quais as práticas pedagógicas que as professoras da Escola Indígena Anacé compreendem que sejam diferentes das práticas da escola convencional? Quais são os conhecimentos que estão sendo usados para ensinar às crianças sobre a cosmologia, espiritualidade, historicidade e diferença cultural Anacé? Por que estes conhecimentos foram selecionados para ensinar na escola? Onde, com quem e quando as professoras aprenderam sobre

⁷ Do total de 18 professores da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, 16 são mulheres. E dos 2 homens, 1 é indígena do Povo Tapeba e outro sou eu. Assim, por razões óbvias, optei por utilizar “professoras Indígenas Anacé” ou “Professoras Anacé” para fazer referência às participantes desta pesquisa, sendo que, em alguns casos, o termo irá fazer menção a todo o grupo. É também uma forma de trazer uma problematização e contraponto à forma genérica, impositiva e machista com que se usa a linguagem.

tais temas? O que as professoras têm falado sobre estes temas e como eles são desenvolvidos em sala de aula?

Definir um campo e um percurso metodológico de pesquisa é uma das tarefas que mais causam incertezas para um pesquisador. É verdade que todo pesquisador tem situações/experiências anteriores que impulsionam e motivam a sua escolha.

Contudo, ao se determinar e delimitar o campo, também se delineia um conjunto de perspectivas que, ao longo da continuidade da pesquisa, irão definir os passos subsequentes no trilhar do pesquisador. Todo campo apresenta surpresas que desafiam o planejamento do pesquisador, e lhe colocam frente a situações que resultaram em desdobramentos que precisam ser reelaborados como forma de dar prosseguimento a pesquisa.

Desta forma, a Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, localizada na Comunidade indígena Anacé de Matões, Caucaia-CE, foi o local onde ocorreu essa pesquisa. Como descrição primeira, convém relatar que a Escola Funciona nos três turnos. Durante o dia, acontecem as aulas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II e, à noite, ocorrem as aulas das turmas de EJA no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No ano de 2017, teve um total de 291 alunos matriculados e contou com 18 professores trabalhando⁸.

George Simmel (2009), em seu ensaio *A Filosofia da Paisagem*, pontua, como forma de preparar o pesquisador para estas (in)certezas, que mais importante que o “destino” ou o “alvo” que se pretende atingir, é o percurso trilhado e a “paisagem” que esse percurso apresenta. Assim, considero como significativos os percursos que trilhei durante esse processo, pois eles foram determinantes para meu amadurecimento enquanto pesquisador.

Dessa forma, com o intuito de dar conta dos objetivos dessa pesquisa, apresento a seguir a estrutura dos capítulos, começando pelo próximo, intitulado *Sujeitos da pesquisa: o lugar do pesquisador e o povo indígena Anacé*, onde realizei uma revisão de literatura, com enfoque numa abordagem teórica conceitual sobre o “intelectual indígena” (BERGAMASCHI, 2014; SILVA, 2005; LUCIANO, 2013) e seu papel no fluxo da “tradição de conhecimento” (BARTH, 2000). Este último conceito

⁸ Em um tópico específico, no capítulo posterior, darei prosseguimento a esta descrição.

foi útil na pesquisa, pois permite evidenciar o conhecimento como cultura no sentido do movimento que é realizado por meio das ações coletivas, da vivência histórica, das transformações contemporâneas que impellem o grupo à reelaboração das suas cosmologias, tradição como dinâmica de produção, reprodução e mudança, bem como do conhecimento indígena. Finalizo o primeiro capítulo apresentando uma descrição do Povo Anacé, suas principais características e aspectos sociais, culturais e político-organizativos, sua luta pelo território e construção da identidade no seu contexto de emergência étnica e “processo de territorialização” (OLIVEIRA, 1998), como também apresento e caracterizo a Escola Indígena Direito de Aprender do povo Anacé.

No capítulo seguinte, A escola Anacé e os registros documentais no Projeto Político-Pedagógico e diários do ano de 2015, me detive em analisar as imagens, logomarca, lema e arquitetura da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé e também realizei pesquisa documental no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena e nos registros dos diários do ano letivo de 2015, com o intuito de identificar os temas referentes à identidade indígena presente nas práticas de ensino diferenciado.

No capítulo Professoras indígenas e o conhecimento Anacé, concluo a pesquisa, analisando os discursos das professoras Indígenas Anacé, com o objetivo de evidenciar seu o papel na definição e fluxo da “tradição de conhecimento” (BARTH, 2000) indígena Anacé. Essa escolha metodológica consistiu em observar as ações das professoras e lideranças Anacé coletadas em diferentes momentos. São discursos proferidos no período de novembro de 2015 a março de 2017, por ocasião de reuniões da comunidade, semanas de planejamento pedagógico de 2016 e 2017, reuniões de planejamento e avaliação das atividades e projetos desenvolvidos pela Escola, II Comunidade Educativa da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) e momentos de conversas informais.

Preferi utilizar estes discursos, ao invés de entrevistas, por entender que eles se aproximam mais da realidade, uma vez que, durante a entrevista, ocorre um processo de elaboração mais detalhada da fala. Assim, ao usar a captação da fala por ocasião da colocação numa circunstância em que o interlocutor está pontuando algo de forma espontânea, busquei evidenciar e legitimar o protagonismo do

discurso situado numa situação real, em que a professora considera que sua fala se faz necessária e também não conta com a presença de pessoas de fora do grupo. Destaco ainda que, em alguns casos foi necessário conversar mais detalhadamente com alguma professora sobre determinado ponto em que pairou a dúvida da minha parte, e uma conversa, também em aspecto menos formal que uma entrevista, aconteceu para dirimir as dúvidas mais pertinentes.

Reafirmo ainda que a minha postura como um pesquisador Anacé favoreceu a adoção dessa estratégia, pois não precisei me deslocar até o “campo de pesquisa”, pois já fazia parte do campo, convivo com, sou nativo e também fui um dos sujeitos deste trabalho.

Como forma de sondagem dos meus interesses, no início dessa pesquisa fui indagado, tanto pelo meu pai⁹, como pela diretora da escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé¹⁰, qual seria a relevância dessa pesquisa para a nossa comunidade e como ela iria contribuir, de maneira prática, para o fazer docente das professoras Anacé.

Esse questionamento, relacionado à utilidade prática de uma pesquisa feita sobre um determinado povo, é corriqueiramente feito aos pesquisadores que se dedicam a estudar as populações indígenas. Há a expectativa que, de alguma forma, que inicialmente não está clara para os indígenas, esta pesquisa tenha um compromisso político com as questões da comunidade e que, no mínimo, a situação seja exposta, para que a opinião pública e o próprio estado sejam sensibilizados por meio da divulgação da pesquisa.

No meu caso em particular, a situação se amplia, pois sempre fui atuante no movimento indígena Anacé, tendo assumido funções de coordenação de projetos, cargos de gestão de organizações locais e atuação mais incisiva como professor indígena. Também faço parte da Comissão de Lideranças Anacé e fui indicado em assembleia do Povo Anacé para ser um dos integrantes da comissão

⁹ Senhor Antônio Alexandre Anacé, uma das principais lideranças do movimento indígena Anacé da Aldeia Matões, que fica localizada no município de Caucaia-CE. O mesmo é horticultor e integrante da Comissão de Lideranças Indígenas Anacé, grupo formado por 12 lideranças indígenas que representam as comunidades Anacé. E instância máxima de representação da organização social do Povo Anacé de Matões e Bolso, sendo que todas as decisões da comunidade, antes de serem aprovadas pelas reuniões da comunidade, são encaminhadas e discutidas pela reunião da Comissão de Lideranças.

¹⁰ A mesma também faz parte da Comissão de Lideranças do Povo Anacé.

que negociou com o governo do Estado do Ceará, o Ministério Público Federal (MPF) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a criação do Grupo de Trabalho para identificação da Terra Indígena Anacé. No movimento indígena estadual, atualmente, estou Coordenador da Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), organização do movimento indígena estadual que articula as ações dos 632 professores indígenas contratados e que atuam nas 43 escolas indígenas do Ceará e também sou membro do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena do Ceará (GI). Em nível nacional sou o articulador local e faço parte da coordenação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI)¹¹.

Por conta disso, é natural, ao surgir a oportunidade de qualificação por meio de um curso de pós-graduação, que expectativas sejam criadas. É tanto que, ao solicitar o afastamento das atividades de docente da Escola Indígena, fui questionado se me afastar da escola seria a forma como iria colaborar com o povo, uma vez que a visão criada foi de que estaria “abandonando” o movimento para me dedicar a um projeto pessoal. Essa situação só foi de todo resolvida quando deixei claro que precisaria de mais tempo para me dedicar à pesquisa, e propus a redução da carga horária, como forma de demonstrar o compromisso político com a escola e, conseqüentemente, com o movimento indígena.

Mas é necessário que se entenda que não se pode “pedir licença” do movimento indígena. Não se trata apenas de uma relação de “trabalho”. O movimento indígena interfere e tem relações diretas com a forma de vida na comunidade. As demandas são urgentes e exigem que aqueles que atuam como lideranças estejam constantemente presentes e dando a sua contribuição para a comunidade.

Desta forma, o meu drama como indígena pesquisador se ampliou, pois, além das dificuldades, compromissos e cobranças inerentes ao processo de pesquisa e escrita, me vi diante de um conjunto de situações que exigiram não somente a minha participação, mas também o meu empenho na organização e mobilização, uma vez que, durante o curso da pesquisa tivemos a realização de 2

¹¹ O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) é um espaço de interlocução entre os profissionais e lideranças que atuam na educação escolar indígena e o Estado brasileiro, reivindicação motivada pelo caráter democrático da educação pública e promoção do princípio do respeito à diversidade, estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE).

Assembleias da OPRINCE, 1 Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará, 3 Ocupações na sede da Coordenação Regional Nordeste II da Fundação Nacional do Índio (FUNAI/CR Nordeste II)¹², 6 Encontros (entre organização e realização) do FNEEI, 4 reuniões do GI, a realização das Etapas Locais da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), onde estive ajudando a organizar em 5 povos no Ceará¹³, colaborei com as discussões referentes à Educação Escolar Indígena no Plano Estadual de Educação e me engajei o máximo que pude no pleito municipal de 2016, que sagrou a liderança indígena Weibe Tapeba como primeiro vereador indígena no município de Caucaia. Se contarmos também com as questões envolvendo a demarcação da Terra Indígena (TI) e o processo de constituição da Reserve Indígena (RI) do Povo Anacé, a lista seria maior ainda.

E isso tudo gerou certo desconforto, pois a participação não foi com a qualidade que deveria ser, e muito menos a evolução da pesquisa ocorreu conforme o cronograma esperado. Por vezes, tive que ouvir cobrança de pessoas do movimento indígena que falavam: “Cadê o Coordenador da OPRINCE, que não faz isso ou aquilo?”, ou “que não participou dessa ou daquela reunião”, mas também a cobrança de minha esposa e familiares, que, por estarem mais próximos, perguntavam sobre o andamento da pesquisa. Por mais de uma vez, ao me ver saindo para alguma atividade do movimento indígena, minha esposa argumentou:

Como anda a sua pesquisa? Já terminou aquela parte do texto? Já enviou para o orientador? Ele deu resposta? Você tem que parar e escrever. Você não consegue parar e escrever, fica se dedicando ao movimento, participando disso e daquilo e perde o foco no Mestrado. Depois, fica aí, noites e noites acordado, sofrendo com os prazos apertados. (Silviane Cristina)

Desta forma, a pressão e as cobranças somaram-se à solidão e à dificuldade da escrita, ampliando os momentos de reflexão e avaliação sobre a funcionalidade da pesquisa, pois percebo que existe uma carga de expectativas sobre a funcionalidade do fato de um indígena Anacé ter “adentrado as portas da

¹² Ocupações motivadas contra a indicação política do Coordenador da CR Nordeste II, cortes de orçamento e redução de cargos da FUNAI. A primeira ocorreu em setembro de 2016 e durou 10 dias. A segunda foi em fevereiro de 2017 e durou 17 dias. A última ocorreu de março a maio de 2017 e durou 51 dias.

¹³ Povos Anacé, Kanindé, Jenipapo-Kanindé, Tabajara e Kalabaça,

universidade”¹⁴, ainda mais no nível de pós-graduação. Esse fato não é apenas uma “conquista” pessoal. É uma conquista de um indivíduo que pertence a uma coletividade de sujeitos e deve “satisfação” a esse conjunto de indivíduos.

Ora, para o movimento indígena, quando determinado sujeito consegue alcançar determinada “posição”, quer seja o ingresso numa universidade ou passe a ocupar cargo técnico em algum órgão, seja escolhido para determinada função, entre outras situações, um conjunto de expectativas é criado, com o intuito de se atender de forma mais precisa às demandas da comunidade, uma vez que se trata de um “parente”¹⁵.

Como exemplo, podemos citar a fala emocionada de D. Raimunda Tapeba, numa reunião de confraternização entre lideranças das comunidades Tapeba e Anacé, logo após a eleição de seu neto, Weibe Tapeba, para vereador no município de Caucaia. Ela afirmava:

Ele vai nos representar, pois é um menino nosso, sabe das nossas lutas! Ele sempre lutou por nós. Sempre esteve do nosso lado. Ele será o vereador dos índios de Caucaia. Eu lembro quando ele estudava, e saía sem almoçar para Fortaleza, ele ia e voltava dez, onze da noite, quando chegava ainda ia estudar nos livros. Mas ele também sabia que não era algo só para ele, era um estudo que ia servir para todo o nosso povo. E, como vereador, não vai ser diferente. (D. Raimunda Tapeba, em 16 de outubro de 2016).

Esse conjunto de expectativas, às vezes, se estendem para além da capacidade de atuação permitida pela função, como em outro exemplo, quando Rafael Xucuru-Kariri¹⁶ e Alva Rosa Tucano¹⁷, ambos técnicos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), foram pressionados por lideranças e professores

¹⁴ Atualmente, da Comunidade de Matões e ligadas ao Movimento Indígena Anacé, temos duas outras estudantes na universidade pública. Ruth Anacé, no 3º semestre do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e Debora Anacé, que está no 1º Semestre do Curso de Pedagogia da UECE. Ambas fazem parte da primeira turma do 9º Ano que foi formada em 2012 pela Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

¹⁵ Os indígenas costumemente usam o termo “parente” para fazer referência a outro indígena, como forma de demonstrar a irmandade e fraternidade, mas também como forma de evidenciar o compromisso com as causas dos povos indígenas, uma vez que todos pertencemos à “mesma família” e partilhamos das mesmas lutas.

¹⁶ Povo indígena brasileiro que vive na Terra Indígena Xucuru-Kariri e na zona urbana do município de Palmeiras dos Índios, Alagoas, onde a TI está localizada.

¹⁷ Os povos indígenas conhecidos como Povos Tukano integram atualmente 17 etnias que vivem às margens do Rio Uaupés (AM) e seus afluentes e também na Colômbia, na mesma bacia fluvial.

indígenas, participantes do II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (II FNEEI) a marcarem imediatamente uma reunião com o ministro da educação.

E, caso as expectativas não sejam correspondidas, por mais incisiva que seja a atuação deste indígena que ocupa determinado cargo ou exerce alguma função, seu compromisso com o movimento indígena será questionado constantemente.

Por algumas vezes, a condição de ser um indígena, atrelada à condição de ter cursado o nível superior, me colocaram em situações que foi exigida uma ação que ocasionalmente não seria pedida de outras pessoas.

Exemplo disso ocorreu em fevereiro de 2015, quando os professores indígenas do Ceará ocuparam o prédio da Secretaria de Educação para reivindicar melhorias na oferta da política pública de educação escolar indígena. Ao chegarmos no saguão do prédio, foi decidido que seria elaborado um documento com as principais pautas a serem apresentadas ao secretário. Os professores presentes imediatamente me indicaram, para que, junto com Weibe Tapeba e Jorge Tabajara, ambos indígenas e advogados, pudéssemos elaborar o documento. Reunimo-nos e, antes de começarmos a tarefa designada, ficamos nos interrogando por que fomos os escolhidos e ficou evidente que não foi apenas o fato de sermos lideranças, uma vez que estavam presentes diversas outras lideranças do Estado, contudo, o fato de termos o “nível superior” e de certa forma sermos conhecedores e interagirmos com mais habilidade com a realidade não indígena, termos vivido situações em circuitos políticos mais amplos, com experiências, trocas de saberes, e o próprio domínio da escrita e suas repercussões políticas, nos coloca numa posição de mais destaque, uma posição da qual se espera um pouco mais.

Outra situação foi por ocasião da assembleia da OPRINCE em 2015¹⁸, quando tentei participar apenas como pesquisador, observando e tomando nota das falas e encaminhamentos. Entretanto, essa posição “confortável” foi sendo aos poucos minada pela continuidade da assembleia, uma vez que não conseguia não interferir, pelo fato de ser constantemente provocado por outros professores que

¹⁸ Assembleia ordinária da OPRINCE que ocorreu nos dias 14 e 15 de outubro de 2015 na Escola Indígena Direito e Aprender do Povo Anacé, Aldeia Matões, Município de Caucaia-CE, e que contou com a participação de aproximadamente 400 professores e lideranças indígenas, representantes de 13 das 14 etnias do Ceará.

esperavam que contribuísse com as discussões. Ao final da Assembleia, fui indicado pelo povo Anacé para ser o representante na Coordenação OPRINCE e é óbvio que essa escolha foi motivada por essa condição de ser uma liderança expressiva e que apresenta “requisitos técnicos” para exercer tal função com qualidade.

Figura 1 – Professores indígenas durante ocupação no prédio da Secretaria da Educação (SEDUC/CE), em janeiro de 2015.



Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, é nítido que se espera que, de algum modo, essa pesquisa reflita de forma concreta na mobilização política de um grupo étnico e que também interfira positivamente na articulação política do movimento indígena.

Aqui, claramente, se percebe um choque de lógicas entre finalidades na produção do conhecimento ocidental e na produção de conhecimento entre os povos indígenas. Uma vez que, para aquela, o ego¹⁹ exerce papel determinante ou, como atesta Luciano (2013), na relação com o branco não basta ser indígena ou uma liderança indígena, o que importa é o status, qual a posição que se ocupa e qual a produção intelectual. Para o indígena, a praticidade para o grupo é definida como

¹⁹ Em 2015, num seminário promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UECE, que problematizava o livro *Sobre o Estado* do francês Pierre Bourdieu, um dos palestrantes pontuou a evidência do ego na forma de produzir conhecimentos na Universidade. O quanto os pesquisadores se valem de ações produtivistas para se destacarem no meio acadêmico.

primazia, de nada vale o “título” se o mesmo não vem acompanhado de uma prática de luta, engajamento e compromisso.

Essas indagações encontram aporte nas observações de Luciano (2012), quando problematiza de maneira reflexiva os impactos para as comunidades indígenas do fenômeno social que ele denomina como sendo a “década da chegada dos indígenas às universidades”. O mesmo aponta que tal impacto tem sido pouco positivo, quando não contrário às expectativas geradas, sendo preocupantes alguns casos em que os indígenas que passaram por uma formação em nível superior retornam para as comunidades e se tornam verdadeiros problemas, passando a interferir negativamente ou decepcionando, pela incapacidade de inovação e contribuição para as lutas indígenas.

Assim, é importante e necessário que o indígena ocupe a universidade, que amplie o seu trânsito em diversos circuitos políticos, que ocupe cargos de gestão nas políticas públicas indígenas, que desenvolva pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, mas que isso, além de ser conquistas pessoais, resulte em compromisso político com as causas coletivas indígenas e que, de forma prática, influencie a capacidade de ampliar o “bem viver”²⁰ das comunidades indígenas.

²⁰ Paulo Suess (2010) explica que o paradigma “Sumak Kawsay” é de origem quéchua e significa Bem Viver. Não é fácil expressar, com palavras, uma noção tão ampla e complexa como o Bem Viver, que abrange muitas dimensões e significados. Pode-se dizer que ele expressa, ao mesmo tempo, memória e horizonte – por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino – e, por outro lado, protesto e luta contra os excessos do capitalismo agroindustrial globalizado.

2 SUJEITOS DA PESQUISA: O LUGAR DO PESQUISADOR E O POVO INDÍGENA ANACÉ

Nesta sessão, busco apresentar o grupo de sujeitos pesquisados, bem como trazer uma abordagem epistemológica da concepção de conhecimento indígena e Educação Escolar Indígena deste grupo. Também procurei realizar uma investida teórica e conceitual a respeito do “intelectual indígena” (BERGAMASCHI, 2014; SILVA, 2005; LUCIANO, 2013) e seu papel como agente político na comunidade indígena, sendo o professor indígena uma figura que, embora seja definida com o termo “liderança política” pela comunidade indígena Anacé, suas ações e práticas se aproximam, enquanto conceito, do valor semântico do apresentado pelos autores acima mencionados.

Ao me propor a pesquisar sobre a temática da Educação Escolar Indígena, estou buscando dar uma resposta a inquietações e anseios de minha comunidade, uma vez que sou Anacé e, não apenas isso, também sou professor da escola indígena Anacé. E, assim afirmo, rompendo com o “anti-humanismo metodológico” (ALVES, 1980) que silencia os homens em favor de um “sujeito universal” que se propõe alcançar e demonstrar o pleno conhecimento do mundo. A necessidade de se posicionar é latente, pois todo pesquisador precisa fazer escolhas políticas, e até mesmo a neutralidade é uma posição política, sendo esta uma que não desejo adotar, dada a crescente necessidade de se confrontar o racismo epistêmico (GROSFUGUEL, 2007), vigente no seio da academia para com as produções de pesquisadores oriundos de minorias historicamente discriminadas.

Nesse ponto, me deparei com uma primeira questão de ordem metodológica, pois faço parte do contexto social investigado. Não posso negar a identidade de professor indígena! Ao pesquisar sobre as professoras da escola Indígena Anacé e suas práticas, estou também pesquisando sobre mim, ou como afirma Grosfoguel (2007, p. 32), temos

[...] em vez de um sujeito branco estudando sujeitos não-brancos como objetos do conhecimento, assumindo-se a si mesmo como um observador neutro não situado em nenhum espaço nem corpo (‘ego-política do conhecimento’), o que lhe permite portanto reclamar uma falsa objetividade e neutralidade epistêmica, temos a [...] situação de um sujeito das minorias discriminadas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos a partir de corpos e espaços subalternizados e

inferiorizados ('geopolítica e corpo-política do conhecimento') pela epistemologia racista e o poder ocidental.

Assim, foi preciso muito cuidado e reflexão para realizar um exercício metodológico da análise crítica, a partir das noções que possuo como sujeito da cultura que pretendo analisar, como sujeito situado nesse espaço-tempo marcado pela identidade indígena, mas que busca questionar e colocar para o debate situações referentes à própria construção dessa identidade de indígena que produz conhecimento.

Contudo, esse exercício é uma tarefa complexa. Serenar a identidade de militante para dar voz à identidade de pesquisador exige que o familiar seja visto como exótico (DAMATTA, 1987), que o olhar seja apurado para poder enxergar o óbvio. E lançar análises minuciosas naquilo que considero natural e comum, e até mesmo que não seja digno de ser apurado, enquanto algo que possa ser traduzido maneira analítica.

Outro fator que perpassa todo o texto e atividade de escrita é o fato de, por ser alguém que tem propriedade sobre o tema pesquisado, vez por outra ocorre de omitir informações ou questões que são óbvias para o pesquisador, mas que deveriam ser mais detalhadas para o leitor, ou, ainda, se prender demais em explicações detalhistas por achar que o leitor não tenha compreendido determinada situação.

Assim, esta situação de excesso ou omissão da escrita, por mais que exista o devido policiamento na identidade do pesquisador, vez por outra, irá submergir no texto.

2.1 O INTELLECTUAL INDÍGENA NA LITERATURA ACADÊMICA

Antes de avançarmos na pesquisa propriamente dita, faz-se necessário refletir sobre o conceito de "intelectual indígena". O termo intelectual aponta para algo "Relativo ao intelecto; inteligência; pessoa devotada às coisas do espírito, da inteligência" (FERREIRA, 2000). É polissêmico e evoca vários sentidos, sendo a definição de intelectual indígena balizada por essa capacidade ampliada.

O conceito de intelectual indígena, segundo Bergamaschi (2014), evoca algumas polêmicas, uma vez que faz parte de uma denominação exógena aos

povos indígenas, entendendo o conhecimento na lógica ocidental, alocando numa estrutura hierarquizante quem produz, o que produz, como produz e para que produz. Bergamaschi (2014, p. 12) define os intelectuais indígenas como

[...] os que sabem de seu mundo, da sua filosofia, da sua ciência, do seu modo de vida, da interculturalidade e que, portanto, se mostram, atuam na interlocução e, ao serem reconhecidos como intelectuais, expandem esse reconhecimento às sociedades indígenas (no Brasil, ainda reverbera forte a concepção do indígena tutelado, que não considera o indígena pensante, autônomo); mas o termo pode referir também o indígena que frequenta a academia, em cursos de graduação e pós-graduação.

Percebemos então que, segundo a autora supracitada, o intelectual indígena pode ser alocado em dois grupos. Sendo o primeiro aquele que tem a capacidade de conhecer os saberes e conhecimento indígenas e consegue atuar de forma positiva na interlocução com outros tipos de conhecimentos. O segundo grupo aponta para os indígenas que frequentam a academia.

Também fica evidente que a sociogênese desse conceito se atrela ao processo de empoderamento advindo do fortalecimento do paradigma da autonomia dos povos indígenas, uma vez que, ao romperem com a condição de tutelados, os próprios indígenas se apresentam como capazes de entenderem e atuarem em determinados processos de interlocução com o Estado.

Ainda sobre esse processo de surgimento dos intelectuais indígenas, contudo, tendo um enfoque voltado para toda a América Latina, Claudia Zapata Silva (2005, p. 65) afirma que

[...] este tipo de intelectuais é o resultado da integração conflituosa dos grupos indígenas nas sociedades nacionais, através de projetos modernizantes que foram lançados nas primeiras décadas do século XX. Propõe uma definição de intelectual indígena que tem como eixo o compromisso político com a causa indígena, a que emergiu como plataforma de luta na América Latina em meados dos anos setenta.²¹

Assim, o compromisso com as questões da luta indígena são determinantes para que se defina o mesmo como um intelectual indígena, que se caracteriza como alguém que defende as bandeiras de luta de seu povo. Alguém

²¹ Tradução livre de “[...] este tipo de intelectuales son el resultado de la integración conflictiva de los grupos indígenas a las sociedades nacionales, a través de proyectos modernizadores que se pusieron en marcha en las primeras décadas de siglo XX. Se propone um definición de intelectual indígena que tiene como eje el compromiso político con la causa indígena, aquella que surgió como plataforma de lucha em América Latina a mediados de los años setenta” (SILVA, 2005, p. 65).

que contribui para o rompimento das barreiras impostas pelos interesses conflitivos entre os projetos modernizantes e os povos indígenas. Alguém que atua como interlocutor nesse processo de interação entre as lógicas indígenas e as lógicas de estado.

Essa mesma autora apresenta que existem três modalidades de intelectuais indígenas:

A fim de refletir a complexidade e diferenciação que está ocorrendo dentro desses grupos de intelectuais, distinguimos três modalidades: o líder intelectual, o intelectual profissional e o intelectual crítico, que, sem serem opostos, são atualmente lugares de enunciação diferentes.²² (SILVA, 2005, p. 83).

O “intelectual dirigente” é aquele que ocupa um lugar de destaque na mobilização indígena, uma vez que assume a posição de liderança de organizações e ações do movimento, com uma capacidade de articulação com o grupo de tal forma que é quase impossível não se lembrar desse intelectual ao mencionarmos o grupo indígena a que pertence.

O “intelectual profissional” tem a característica de desenvolver determinada atividade de assessoramento e apoio técnico junto às organizações do movimento, sendo o seu trabalho de grande valia para a mobilização política. Neste caso, a formação universitária tem relevância fundamental para o desenvolvimento de tais atividades.

O “intelectual crítico”, sendo considerada uma modalidade mais recente, se configura como sendo um pesquisador que produz discursos e ideologias políticas que se fundem nas ideologias do movimento indígena, fortalecendo a identidade política do grupo.

Vale destacar que essas modalidades de intelectuais indígenas não são diametralmente opostas, podendo se fundir numa determinada pessoa características singulares a uma ou a outra modalidade.

Percebo que a autora distingue didaticamente a explanação do conceito por lugares de enunciação. Contudo, também é importante ampliar a análise para os conteúdos político-epistêmicos da enunciação. O indígena pode ser considerado um

²² Tradução livre de “Con el objetivo de reflejar la complejidad y diferenciación que se está produciendo al interior de estos grupos de intelectuales, distinguimos tres modalidades: el intelectual dirigente, el intelectual profesional y el intelectual crítico, las que sin ser opuestas, constituyen en la actualidad lugares de enuciación distintos” (SILVA, 2005, p. 83).

tipo de intelectual, mas que reproduz o pensamento colonial, moderno, eurocentrado e mais, que é capturado pela lógica do Estado.

Penso que seria importante problematizar o intelectual indígena, não apenas pelo viés do empoderamento, mas no campo de luta dos povos indígenas por seus direitos epistêmicos, no combate à Colonialidade do saber (LANDER, 2005), ou seja, não é só a autonomia conquistada para ocupar e ser reconhecido em postos de enunciação e poder, mas a autonomia para reposicionar no poder toda uma alteridade que foi “encoberta” pelo projeto colonizador ainda vigente. Refletir sobre outras formas de pensar e viver a economia, a espiritualidade, as relações com o território e a política.

Luciano (2013), em sua experiência com a educação escolar indígena na Região do Rio Negro-AM, entende o conceito de intelectuais indígenas

[...] como um produto do indigenismo de Estado em sua tentativa de cooptar o movimento indígena independente, valendo-se da formação consciente de uma nova elite. Tal intelectualidade indígena teria escapado da estratégia de cooptação estatal, ocidental e burguesa, assim como do controle dos princípios indigenistas tutelares e não indígenas, passando a construir seus próprios projetos indigenistas étnicos. De fato, se o Estado pretendia cooptar essas lideranças indígenas, isso nunca se efetivou concretamente, salvo em casos pontuais, pois essas lideranças, de maneira geral, sempre se mantiveram leais às suas comunidades e aos seus povos. (LUCIANO, 2013, p. 91).

Luciano (2006) também sugere o termo “novas lideranças políticas” como alternativa conceitual mais abrangente para esse conjunto de atores que não necessariamente são escolarizados ou intelectualizados no campo acadêmico. Essas “novas lideranças políticas” passaram a constituir o que ele chama de “intelligentsia indígena” (LUCIANO, 2013, p. 93) e tem agido exercendo pressão sobre o Estado para que sejam criados espaços institucionais e que estes sejam ocupados por indígenas e não mais por indigenistas.

Entendo que há aqui uma “contradição”, uma vez que se reivindica entrar na estrutura que produz a desigualdade, mas não reivindica a refundação do Estado, e não se problematiza o modelo de Estado, como fizeram os indígenas da Bolívia e do Equador (PEREIRA DA SILVA, 2011; SILVA, 2012).

Entre os Anacé, essa relação também é conflituosa, porquanto as lideranças constantemente fazem críticas ao Estado e também questionam a figura do professor indígena, e, principalmente, a gestão da escola, pois, ao se estabelecer

o vínculo, a relação de emprego, vez por outra as decisões da comunidade vão de encontro com os interesses do que é pontuado pelo Estado, e reverbera na comunidade por meio da escola, onde o Estado se faz representar por meio dos professores e gestores, pois eles se encontram dentro da estrutura estatal numa relação institucional. Mas, nem por isso, as próprias professoras deixam de também levantar suas críticas e questionamentos e, ao criticar o Estado, estão, ao mesmo tempo, fazendo uma crítica a si mesmas, mas evidente que entendendo as limitações da tomada de decisões dentro da estrutura e lógica estatal.

No entanto, apesar dos limites e dificuldades de atuação, ocupar os espaços institucionais pode ser uma estratégia de fortalecimento de uma proposta futura de lançamento de novas perspectivas para o estado brasileiro, mesmo entendendo que ocorrem alguns casos de cooptação das lideranças indígenas, o que não é saudável, mas permite perceber o quanto são melindrosas essas relações, o que serve de experiências para se pensar outras formas de relação e, até mesmo, a urgente necessidade de repensar a própria estrutura estatal.

Ainda sobre o conceito anteriormente pontuado, é visível que a constituição e formação do que se denomina como “intelectual indígena” é fortemente associada a uma formação em nível superior. Sendo, inicialmente, fundamentada na oralidade, nos conjuntos de conhecimentos e tradição cultural indígena e na mobilização/articulação política do movimento indígena e, posteriormente, com o ingresso na universidade como forma de ampliar a capacidade de interlocução e interação entre indígenas e não indígenas, sobretudo na relação com o Estado, no campo da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (SOUZA, 2006).

No caso do movimento indígena cearense, não se percebe, nas falas das lideranças, o uso do conceito “intelectual indígena”, deixando transparecer que se trata realmente de um conceito exógeno aos povos indígenas (BERGAMASCHI, 2014). Ao invés, se utiliza o conceito “liderança política”, em contraponto ao conceito de “lideranças tradicionais”. Conforme explicação dada pelo indígena Dourado Tapeba, por ocasião de uma fala no I Seminário de Segurança Pública e Povos

Indígenas²³, “Liderança tradicional são os pajés e caciques, e também aquelas pessoas mais velhas da comunidade que sabem a história e a cultura do povo. Já uma liderança política é alguém que atua na mobilização e articulação política do povo”. Dessa forma, para o movimento indígena do Ceará, os professores indígenas seriam caracterizados por essa segunda definição.

Para o povo Anacé, o conceito de intelectual indígena não é algo que se faz presente nos discursos e nem na organização sociopolítica. São, assim como no movimento indígena cearense, usados os conceitos de lideranças tradicionais e lideranças políticas.

Assim, independente de qual seja o conceito usado, fica evidente que o compromisso com a mobilização política é uma característica evidente. Faz-se necessário uma reflexão sobre forma como as professoras indígenas Anacé têm atuado no contexto desse processo de emergência étnica.

2.2 POVO ANACÉ: HISTÓRIA, LUTA E “VIAGEM DA VOLTA” DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os índios Anacé, de acordo com a carta de sesmaria deixada pelo capitão-mor Manoel da Fonseca Jayme, em 27 de novembro de 1717 (carta Nº 368), ocupavam as terras do litoral e das serras cearenses a oeste de Fortaleza. Outra carta, a de Nº 70, datada de 1723, apresenta uma demarcação delimitadora de três léguas de comprimento por duas léguas de largura (GOMES, 2014). Ainda segundo Brissac (2009, p. 07), “O mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (IBGE, 1987) assinala a existência do etnônimo Anacé, apontando a presença desse povo indígena no litoral cearense, a oeste de Fortaleza, nos séculos XVII e XVIII”.

Os Anacé, assim como todos os outros povos indígenas do Nordeste, têm a sua resistência étnica ligada diretamente a uma “memória histórica” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2004), que relata de forma oral, passada de geração em geração, a maneira como a cultura foi transformada. Estes relatos orais foram

²³ Seminário realizado na Aldeia Lagoa dos Tapeba, Terra Indígena Tapeba, Caucaia-CE, em maio de 2016, que contou com a participação de 160 lideranças indígenas de 14 povos do Ceará. O foco da discussão foi a atuação dos órgãos de segurança pública em territórios indígenas e a garantia e defesa dos direitos indígenas.

silenciados como estratégia de sobrevivência, mas este silêncio, mais do que sobrevivência, era a forma de resistência (POLLAK, 1989) do povo Anacé.

Na Carta Histórica do Povo Anacé²⁴ faz-se referência a um conjunto de “hábitos” tais como “morar em casas de palha”, “pescar em riachos e lagoas”, “artesanato em palha, cipó e madeira”, “realizar a caça e a coleta como forma de subsistência”, “trabalhar em regimes de mutirão²⁵” e “realizarem casamentos consanguíneos²⁶”; e apresenta-se “um sistema de crenças”, como, por exemplo, “prática de mezinhas²⁷ e cultivo de plantas medicinais²⁸”, “trabalhos com encantados e pajelanças”, “sepultamento de adultos em redes e o de crianças nos quintais de casas” e “a natureza como mãe”. Todas estas práticas como marcas distintivas de referência a um modo de vida, a uma cultura compartilhada, que passa por um processo de valorização e reafirmação como forma de apresentar uma conexão com a identidade indígena. E mesmo que sejam hábitos, modos de vida, crenças que, aos poucos, vão se modificando ou até mesmo sendo esquecidas, sobretudo com o processo de aculturação decorrente das diversas trocas culturais, a partir da definição do processo de emergência étnica, essa cultura e tradição Anacé deve voltar ao cenário, exemplificando uma verdadeira “viagem da volta” (OLIVEIRA, 1994) de reelaboração e valorização cultural, sendo a escola e as professoras indígenas as principais agentes responsáveis por esse processo.

Conforme os relatos orais acerca dos massacres que nosso povo indígena sofreu, estes foram sempre marcados pela violência de um Estado que tinha por objetivo principal exterminar a cultura indígena vigente.

O povo Anacé sofre vários massacres em seu território a exemplo o de 1777 (era dos três setes) onde muitos passaram fome tendo que comer carne de cavalo e outros não resistiram e chegaram a morrer. Em 1888 (era dos três oitos) aldeamentos próximo a Lagoa do Banana e a Lagoa do

²⁴ Carta que conta a história do Povo Anacé, também mencionada no capítulo anterior.

²⁵ Consiste numa troca sistêmica de dias trabalhados, onde, num dia, todos se reúnem para trabalhar na horta ou roça de um determinado indígena e, no dia seguinte, todos, principalmente esse que foi “ajudado” no dia anterior, vão trabalhar na horta ou roça de outro, e assim sucessivamente, até completarem um ciclo que contemple a todos os envolvidos no processo.

²⁶ O meu pai é primo de 1º grau de minha mãe, ou seja, minhas duas avós são irmãs.

²⁷ Conjunto de “remédios” produzidos a partir da fervura ou cozimento e mistura das plantas medicinais, mel de abelha e casca, folhas ou frutos de árvores nativas. Em alguns casos, também podem ser usadas banha de galinha e barriga de sapos.

²⁸ Atividades desenvolvidas por mezinheiros, que são pessoas que fazem as curas através das plantas medicinais e tradicionais por meio de chás, lambedor, cozimento, banhos, garrafadas e extração de leite de plantas, e que benzem com as mãos ou galho de planta.

Tapuios foram bombardeados e tanto na era dos três setes como na era dos três oitos, lagoas próximas aos aldeamentos viraram mar de sangue por que nossos ancestrais eram mortos e jogados dentro das lagoas. (HISTÓRICO DO POVO ANACÉ, 1999, p. 01).

A defesa ao direito de ocupação deste território é marca principal do “processo de territorialização” (OLIVEIRA, 1998) do Povo Anacé, cujo início remete ao ano de 1990, como forma de organização para lidar com as questões sociais, fundiárias, ambientais, envolvendo a construção do CIPP²⁹ e que mudaram radicalmente a forma de vida da comunidade indígena Anacé, sendo necessária a criação de estratégias de resistência e enfrentamento.

2.2.1 Organização político social e questão fundiária Anacé: estratégias de resistência

Entre os aspectos sociais, destacamos as fortes relações de parentesco e constituição de casamentos praticados dentro do próprio grupo, sendo comuns os casos de relacionamentos com primos e outros parentes mais próximos. Este fator também provoca o agrupamento de núcleos familiares, formados por um conjunto de residências no mesmo espaço territorial, que, geralmente, é constituído pela “casa dos pais”³⁰ como lugar de destaque nessa estrutura e, nos arredores ou até mesmo coligado com a “casa dos pais”, se dispõem as outras unidades habitacionais dos filhos e netos.

Essa característica também tem influência direta na vida política e organização social do povo, uma vez que, embora tenhamos a Comissão de Lideranças Anacé, o Conselho Indígena do Povo Anacé de São Gonçalo do Amarante e Caucaia (CIPASAC) e o Conselho Local de Saúde Indígena (CONLOSI), como “entidades formais indígenas”, propositivas, consultivas e deliberativas, que atuam na organização e mobilização social da comunidade, as decisões são previamente discutidas em momentos informais de encontro dos agrupamentos familiares. São pequenas reuniões familiares, geralmente nos momentos de conversas onde os parentes se encontram, nas quais, entre outros assuntos,

²⁹ Para mais informações sobre o processo que resultou na implantação do CIPP, ver Aquino (2000).

³⁰ Há, entre os Anacé, uma forte relação com essa casa, pois é comum, mesmo após de casados e terem constituído famílias e morarem em suas próprias residências, fazerem referência a essa casa como sendo a sua.

debatem sobre as questões e problemas da comunidade. Assim, dificilmente uma situação é levada para a discussão nas “entidades formais indígenas”, sem antes ter sido discutida nos grupos familiares.

Também existe uma forte relação com o território, estabelecendo uma simbiose que visa harmonia do ser com o meio em que vive. Essa relação se manifesta por meio do cuidado, proteção, respeito, valorização e luta em defesa do mesmo.

Essa relação também se estende para as práticas produtivas e formas de uso dos recursos naturais, que, sendo artesanais, tais como a pesca nas lagoas e córregos, agricultura familiar de subsistência, caça e coleta, objetivam a sobrevivência e zelam para que não ocorra a exploração desregrada, degradação e forte descaracterização do território, sendo, inclusive, mencionada a prática solidária de mutirões e uso comum de territórios e recursos naturais, até mesmo na forma como pontua Almeida (2006). Esta, além de ser uma forma de controle e preservação, é também uma maneira de explicitar que o território pertence à coletividade e que seu uso deve ter essa finalidade.

Atualmente, habitamos tradicionalmente um território situado na região limítrofe entre os municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia³¹, municípios da região metropolitana de Fortaleza, situados no litoral oeste.

³¹ Os indígenas Anacé habitam, no município de Caucaia, as Aldeias de Matões (comunidades de Baixa das Carnaúbas, Currupião, Área Verde, Maceió do Rafael, Lagoa Amarela e Torém), Japuharas (comunidades de Mangabeira, Pau-Branco e Salgada) e Santa Rosa (Comunidade de Tabuleiro Grande e Boqueirão). Em São Gonçalo do Amarante, residem na Aldeia Bolso (comunidades de Tocos, Tapuio, Gereraú, Chaves e Oiticica).

Figura 2 – Lagoa do Romualdo localizada na Aldeia Matões.



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os dados do Distrito Especial de Sanitário Indígena (DSEI-CE)³², hoje existem, no Ceará, 2420 índios Anacé, que totalizam 451 famílias, das quais 170 ocupam as aldeias de Matões e Bolso.

Estas comunidades foram impactadas diretamente pela construção de instalação do CIPP, projeto estruturante formulado pelo governo do Estado do Ceará no final da década de 1980, no qual lideranças políticas locais começaram a idealizar a construção de uma infraestrutura apta a receber uma refinaria da Petrobrás, contando com um porto, um polo metalomecânico, uma siderúrgica e um polo industrial. A região escolhida para a implantação deste projeto foi exatamente a ocupada pelos Anacé³³.

³² Órgão vinculado à estrutura administrativa da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) do Ministério da Saúde (MS), responsável pela oferta da política pública de Saúde Indígena.

³³ O Decreto Estadual de nº 28.883, de 18 de setembro de 2007, declara como de utilidade pública para fins de desapropriação pelo Governo do Estado do Ceará 29.234 hectares entre os municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante e que sejam confirmadas como área de interesse público que passaria a ser chamado de Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP). Este território é significativo para o povo Anacé,

Em 1993, o projeto começou a sair do papel e ocorreu a construção, no distrito do Pecém (São Gonçalo do Amarante – CE) do porto que recebe o mesmo nome do distrito no qual se encontra localizado³⁴.

Paralelamente à construção do Porto do Pecém, passaram a ocorrer as primeiras desapropriações nos territórios Anacé. Não havendo outra possibilidade, as famílias tiveram o seu território expropriado e foram forçadas a se aglomerarem em três reassentamentos do Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE), sendo dois – Munguba e Forquilha – localizados no município de Paracuru e o outro – Novo Torém – no município de São Gonçalo do Amarante, ambos localizados no litoral oeste do Estado do Ceará.

Figura 3 – Porto do Pecém.



Fonte: Elaborado pelo autor

Para além das desapropriações e expropriação do território, outros impactos, principalmente de ordem socioambientais, podem ser elencados, pois, com a construção do Porto e a estruturação do Complexo Industrial, ocorreu um processo de mudanças na paisagem, onde os animais se afastaram, muitas árvores nativas foram arrancadas, cursos de córregos e lagoas foram alterados, estradas e

³⁴ Na verdade, o nome verdadeiro do porto é uma homenagem ao ex-governador de São Paulo, Mario Covas, mas, popularmente, o porto ficou conhecido mesmo como Porto do Pecém.

linhas férreas foram abertas, e todos estes fatores também refletem no modo de vida da população local, pois atividades como a caça, a pesca e a coleta foram comprometidas. Também é necessário ressaltar que o aumento da população, e de forma desordenada, também causou diversos impactos sociais, como a perda da vizinhança, elevação dos índices de violência, exploração sexual, consumo e tráfico de drogas, dentre outros³⁵.

Os Anacé, em sua carta-histórico, que se situa como marco político de afirmação da identidade indígena, redigida por Júnior Anacé em conjunto com outras lideranças e professoras indígenas e divulgada em 05 de outubro de 1999, nomeiam este conjunto de impactos como sendo o “massacre dos três novos”, fazendo alusão aos outros massacres que ocorreram em 1777, 1888 e este, culminando em 1999 (ANACÉ, 1999, p. 04).

Não restando alternativa a não ser a luta, foi, então, nesta época que surgiram as primeiras manifestações em torno de uma organização política voltada para a (re)articulação do movimento indígena Anacé. Processo este motivado, inicialmente, pelas ações do Serviço Pastoral do Migrante³⁶, que, por conta dos processos de desapropriação ocasionados pelo CIPP, desenvolvia ações na região e incentivou a realização de gincana numa escola tradicional da região, que consistiu na busca pela história de nossos antepassados e na constituição/ocupação dos territórios pertencentes às comunidades de Bolso – São Gonçalo do Amarante – e Matões – Caucaia³⁷, por meio da consulta aos idosos da comunidade.

³⁵ Para mais detalhes, ver Gomes (2014); Meireles; Brissac; Schetinno (2012).

³⁶ O Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM) teve por inspiração inicial a Campanha da Fraternidade de 1980, cujo lema constituía uma interrogação aos migrantes: “Para onde vais?”. Surgido em 1984, o SPM foi criado oficialmente em 1986. Após ser criado, o SPM lançou a comemoração do Dia do Migrante e, posteriormente, a Semana do Migrante. Criado como organismo ligado à linha 06, Pastoral Social da CNBB, o SPM tem por objetivo central articular e organizar os migrantes e imigrantes em geral, em âmbito local e nacional. Visa a organização e promoção dos grupos que vivem o drama da migração forçada e todas as suas consequências.

³⁷ O objetivo inicial desta gincana era provocar um despertar para a possibilidade de resistência ao processo de desapropriação por meio da valorização da história do lugar. Quando os professores (muitos deles não indígenas) perceberam que o resultado foi além do esperado, muitos passaram a incentivar que os alunos e outras lideranças comunitárias aprofundassem a proposta e pesquisassem sobre as origens destas comunidades.

Figura 4 – Mesa de professores, pesquisadores e estudantes presentes na II Assembleia do Povo Anacé, realizada em outubro de 2008 na Aldeia Bolso.



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do exposto, podemos afirmar que, nesse contexto, o povo Anacé desenvolve ações que se assemelham ao que o antropólogo João Pacheco de Oliveira (1998) denomina de “territorialização”, uma vez que desenvolveram “estratégias de resistência” para se situar diante da pressão que o empreendimento exerceu sobre o território, passaram a fazer parte das articulações desenvolvidas pela comunidade.

Oliveira (1998, p. 55) define “territorialização” como sendo um

[...] processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Os resultados apresentados foram aprofundados e reelaborados, evidenciando uma “nova” forma de se relacionar e entender o passado, uma vez que o mesmo denotava um conjunto de elementos que apontavam para existência da identidade indígena.

Assim, antes da instalação do CIPP, se utilizava o silêncio como estratégia política de sobrevivência. Contudo, ao nos percebermos diante de uma nova realidade, o “mecanismo político” encontrado foi resistir por meio do rompimento deste silêncio e, como atesta Pollak (1989, p. 05),

[...] essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais.

Uma vez rompido este silêncio, as “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989) puderam invadir o espaço público reivindicando o direito ao território, é que o povo Anacé pode relatar sua história com mais convicção.

Assim, como forma de reação ao processo desencadeado pelas ações de implantação do CIPP, pois “[...] não haveria porque essa afirmação étnica ter se dado antes, quando eles [o povo Anacé] estavam tranquilos em suas terras e a carga semântica relacionada ao designativo “índio” era propulsora somente de estigma e preconceito” (MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2012, p. 139), é que se rearticula o Movimento Indígena Anacé.

Deste modo, as lideranças do Povo Anacé encaminharam a solicitação de reconhecimento oficial da Terra Indígena por parte da FUNAI e também dos outros povos indígenas do Estado, o que ocorreu em 2006, na XII Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará, realizada na Aldeia Nazário em Cratéus-CE, que, além da representação Anacé, contou com a participação de representantes de outros 13 povos indígenas do Estado, do Ministério Público Federal (MPF), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Representantes da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), do Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (CDPDH), como também de acadêmicos e apoiadores da causa indígena no Ceará e outras instituições indigenistas.

A principal demanda requisitada inerente a este processo de reconhecimento é a demarcação urgente da Terra indígena Anacé, pois a incerteza gerada pela ampliação do Porto e pela instalação do Polo Industrial configura-se como ameaça ao território. Atrelada a esta demanda, também se requisitava a

atenção básica em saúde, acesso à Previdência Social e o apoio à educação escolar indígena³⁸.

Assim, é neste contexto de reivindicações, resistência e emergência étnica que se delinea o surgimento da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ E AS SUAS PROFESSORAS

A Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé fica localizada na Aldeia Matões, no município de Caucaia, na Região Metropolitana da Grande Fortaleza, Estado do Ceará.

A mesma, conforme descrito no tópico anterior, é fruto da luta e organização política da comunidade indígena Anacé, que, desde o ano de 2002, milita em busca da consolidação da Educação Escolar Indígena para o referido povo. Inicialmente, a escola funcionava em uma casa de taipa e contava com apenas 2 salas.

Posteriormente, no ano de 2005, a escola passou a funcionar em um galpão de 9 x 12 metros, adaptado e dividido em quatro salas, uma cozinha, uma despensa, um banheiro e um pátio, que tanto funcionava como biblioteca, almoxarifado, refeitório e sala da coordenação. Todas as 5 professoras eram indígenas Anacé e trabalhavam em regime de voluntariado, sendo a escola mantida por meio de doações dos pais dos alunos.

Pelo fato de ter aumentado o número de alunos, este prédio precisou ser adaptado com a construção, de forma improvisada, de mais duas salas e a utilização da casa de taipa como sala de aula. Somente a partir do ano de 2007, as professoras passaram a ser contratadas pela Secretaria da Educação (SEDUC-CE) (em regime de contratos temporários), contudo, a escola ainda funcionava no

³⁸ É importante ressaltar que estas solicitações já foram (em alguns aspectos) atendidas, contudo a demanda pela Demarcação de Terra é a que demorou considerável tempo para ser colocada na agenda de discussões da FUNAI, mas atualmente o processo de Demarcação da Terra Indígena Anacé (Aldeias Japuraras e Santa Rosa) e a constituição da Reserva Indígena Anacé (Aldeias Matões e Bolso) estão em fase de constituição.

mesmo galpão, situação que permaneceu até o ano de 2011, quando o novo prédio escolar foi concluído.

Vale destacar que esse processo de contratação de professoras e regulamentação/construção da escola foi de intenso embate político entre a comunidade indígena e a SEDUC-CE, onde esta última, mesmo percebendo que a escola já funcionava, questionava se realmente havia a necessidade de uma escola indígena mantida pelo Estado com oferta de Educação Escolar Indígena para o povo Anacé. O questionamento central era que as lideranças explicassem o motivo da necessidade de se ter uma escola, uma vez que na localidade já existiam 3 escolas municipais e que poderiam atender à demanda de educação.

Entretanto, pelo fato de haver ocorrido situações de discriminação e preconceito para com os alunos indígenas nessas escolas³⁹ e do movimento indígena pautar a importância de uma escola onde a “cultura Anacé” fosse elemento de destaque no processo de ensino-aprendizagem, a defesa de acesso à política de Educação Escolar Indígena figurou como pauta na luta e resistência Anacé.

Ainda no ano de 2007, o MPF-CE realizou uma visita de vistoria nesta escola e constatou que as condições de funcionamento na Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé não eram adequadas e disponibilizou a doação de materiais e utensílios que contribuíram para amenizar esta situação.

No ano seguinte, 2008, a comunidade conseguiu o projeto para a construção de uma escola modelo diferenciado tipo II⁴⁰ e, após um processo de contestação, principalmente por parte do governo do Estado do Ceará, da própria identidade indígena e de acirrada disputa política referente ao processo de reconhecimento dos conjuntos de direito pertinentes ao povo Anacé, em fevereiro do ano de 2012, a comunidade Anacé inaugurou este equipamento que dispõe de três blocos estruturais sendo o 1º o “bloco pedagógico” com 4 salas amplas, sala de informática equipada com 19 computadores com acesso à Internet e sala de

³⁹ Um caso emblemático foi quando uma indígena, após ter voltado de uma atividade do movimento indígena, foi para a escola com uma pintura corporal. A professora, de forma arrogante, preconceituosa e ignorante, pegou uma revista que continha um desenho de uma “indígena da Amazônia” e mostrou para toda a sala, negando a identidade da aluna por não ter as mesmas características fenotípicas e nem estar nua como a indígena apresentada na revista.

⁴⁰ Tipificação estatal técnica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para designar uma escola com 4 salas, um bloco administrativo, onde funciona a Diretoria, Secretaria e Sala dos Professores, e um bloco de Serviços, onde se localizam cozinha e banheiros.

multimeios. O 2º, o “bloco administrativo” abriga a diretoria, secretaria, sala dos professores e almoxarife; e o 3º é “bloco de serviços”, que contém cozinha com duas despensas e banheiro, banheiro masculino e feminino para os alunos. Além disso, há pátio coberto, quadra poliesportiva coberta e iluminada, parquinho seco, espaço para prática de Rituais, toda mobiliada dentro de uma área de 4.400 m², localizada na Rua Luiz Paulino do Nascimento, S/N, Matões.

Atualmente, a Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé conta com 30 funcionários. Deste número, 18 são professoras, sendo que 17 atuam diretamente em sala de aula e 1 professor é o responsável pelo Laboratório Escolar de Informática (LEI). A sala de multimeios é coordenada por 2 professoras que se revezam entre um período de regência em sala de aula e outro período de atividades na sala. Atuam 4 profissionais na gestão, sendo 1 diretora, 1 secretária, 1 coordenadora pedagógica e 1 coordenador financeiro. Todas estas professoras e gestoras possuem formação em nível superior ou, no mínimo, estão cursando, e todas são mantidas por meio de contrato temporário da SEDUC. Os funcionários de nível médio e/ou fundamental são: 1 agente burocrático, que auxilia a secretária e a gestão como um todo; 1 cozinheira; 1 auxiliar de serviços gerais; 1 porteiro e 4 vigilantes. Todos estes são funcionários contratados por empresas terceirizadas que prestam serviço à SEDUC.

Como já mencionado anteriormente, todas as professoras no mínimo estão cursando nível superior. Sendo 8 com formação específica intercultural (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé – LII PITAKAJÁ) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); 1 graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana Brasileira (ULBRA); 1 graduado em Pedagogia pela UECE; 2 graduadas em Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú (UVA); 3 graduadas em Pedagogia no Instituto de Teologia Metropolitano (INTEM); 1 graduanda em Educação Física na Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE); 1 graduada em Letras pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a UFC; e 1 graduada em Letras Português/Inglês pelo INTEM.

A formação destas professoras⁴¹ é exigência da comunidade, uma vez que a escola, como espaço intercultural, precisa ofertar condições de uma educação de qualidade, mediada por quem “domina o conhecimento” e possui a habilidade de proporcionar essa interação. Essa exigência também ocorre por parte da SEDUC, que pressiona as escolas indígenas a indicarem professores que, no mínimo, estejam cursando uma graduação.

Deste número total de professoras, 13 são indígenas Anacé e 1 pertence ao povo Tapeba. Assim, observamos 4 professoras que não são indígenas, mas que trabalham na Escola Indígena. Para melhor entender esta situação, é importante descrever o processo de escolha dos professores para a escola indígena.

No início da mobilização pela implantação da política de Educação Escolar Indígena Anacé, os professores foram aqueles que já vinham trabalhando em regime de voluntariado e assumiram a posição de professoras indígenas⁴². Após esse período, elas eram selecionadas a partir de indicações em reuniões das professoras, que, após consultarem as lideranças e a comunidade, escolhiam a que melhor atendia o perfil para professora indígena.

Os requisitos definidos pelas lideranças foram os seguintes: Compromisso com o movimento indígena Anacé; e Habilidades para trabalhar/interagir com crianças. Nesse período, foram apresentadas (e escolhidas) algumas professoras que tinham apenas a formação em nível médio, mas a comunidade solicitava que houvesse a predisposição em buscar a formação em nível superior, quer seja por meio de formações específicas e coletivas para professoras indígenas, ou por meio de esforços pessoais.

Atualmente, o processo de escolha de professoras é realizado mediante seleção simplificada, usando os mesmos critérios já apresentados, onde ocorre a divulgação da vaga na comunidade. Se houverem indígenas que estejam, no mínimo, cursando a graduação, será realizada a seleção entre elas. A seleção

⁴¹ Esta questão de professores formados em cursos regulares é um debate a se pensar. Por um lado, garante certa qualidade no letramento, mas, por outro, coloca em “vigília” a concepção de educação que é incorporada nestes cursos, posso citar “educação e mercado” como exemplo. Daí a importância de as universidades públicas garantirem a formação continuada, e também nas pós-graduações, dos professores indígenas que não passaram pelas licenciaturas interculturais.

⁴² Conforme já pontuado anteriormente, a escola funcionou, de 2002 até 2006, apenas com o apoio da comunidade e as professoras atuavam em regime de voluntariado. Apenas em 2007 foi que o Estado do Ceará reconheceu e contratou as professoras indígenas Anacé.

consiste em entrevista da candidata por uma comissão formada por duas professoras, um pai ou mãe de aluno, uma liderança da comunidade e a diretora da escola, que, após escolherem a possível professora, apresentam na reunião da comunidade para aprovar a decisão. Não havendo candidatas indígenas que atendam ao perfil, a seleção é aberta para “não-indígenas” e segue o mesmo rito de escolha.

Do total de 18 professoras que atuam na escola indígena, 6 iniciaram a sua atividade docente na própria escola, ou seja, a escola indígena foi o seu primeiro ambiente profissional. As outras tiveram alguma experiência docente antes da escola indígena, sendo que 9 foram em escolas particulares.

O Projeto Político-Pedagógico apresenta os níveis de ensino que a escola oferta. Sendo que a Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé desenvolve Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola tem a proposta de funcionar nos três turnos, sendo os turnos manhã e tarde destinados aos alunos da EI e EF I e II. No turno da noite ocorrem as aulas das turmas da EJA.

No ano de 2017, a escola estava funcionando nos três turnos. No horário diurno aconteciam as aulas da EI e do EF I e II e durante a noite, EJA Fundamental II e EJA Ensino Médio, perfazendo um total de 291 alunos.

3 A ESCOLA ANACÉ E OS REGISTROS DOCUMENTAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E NOS DIÁRIOS DO ANO DE 2015

Neste capítulo, são analisadas as representações das professoras indígenas sobre a diferença cultural por meio de dois aspectos: (1) análise do aparato visual da escola, ou seja, das imagens sobre indígenas presentes no cotidiano escolar; e (2) análise de alguns documentos da escola produzidos pelas professoras, tais como o Projeto Político-Pedagógico e os Diários de Classe do ano letivo de 2015, com o intuito de perceber a maneira como as professoras selecionaram um conjunto de temas sobre o que compreendiam como apropriados para o novo modelo de política educacional, a “educação escolar indígena”.

Este capítulo analisa também o modo como as professoras aprenderam o que é ser indígena no período de emergência étnica dos índios Anacé. O significado do que é ser indígena foi sendo elaborado por representações do próprio movimento indígena cearense e de outros índios do Nordeste brasileiro, como é o caso do Toré e de outras informações que são trazidas à cena por meio de diferentes formas de interação e contato com outros povos e, também, de representações oriundas da ideologia nacional e suas representações sobre o indígena no Brasil por meio de estereótipos.

3.1 A ARQUITETURA DA ESCOLA

A arquitetura da escola é em formato de círculo, onde, no centro da estrutura, temos um pátio, uma espécie de palco no centro do prédio. Esse espaço é usado para a prática do Ritual do Toré⁴³.

Ao redor desse ponto central, encontramos os blocos que constituem os ambientes da escola. O bloco à esquerda é o administrativo, onde se localizam a

⁴³ O Toré é uma dança ritual realizada por diversos povos indígenas. É considerado, além de uma manifestação de cunho político-religioso, o símbolo maior de resistência e união entre esses povos e uma das principais tradições dos índios do Nordeste brasileiro e de Minas Gerais. Cada povo possui sua própria maneira de praticar o Toré, mas, em geral, envolve uma dança circular, na qual os índios, em fila ou em pares, acompanham o ritmo da dança com cantos, ao som de maracás, tambor e imitação de aves e gritos. No centro, ficam os puxadores, geralmente, chefes políticos-religiosos. Para mais detalhes, ver Oliveira Jr. (1998) e Grünwald (2005).

Sala dos Professores, a Secretaria e a Sala do Arquivo, os banheiros masculino e feminino destinados aos professores e funcionários e a sala da Diretoria.

O bloco do centro é o maior e denominado bloco didático, onde se localizam as 4 salas de aula, o Laboratório Escolar de Informática (LEI) e a Biblioteca. As salas são amplas, arejadas e iluminadas.

O Bloco da direita é o de serviços e utilidades, no qual ficam a cozinha, os banheiros dos alunos e uma despensa. Atrás do Bloco Administrativo, temos “Parquinho”, Quadra Poliesportiva, Almojarifado⁴⁴ e um espaço arborizado, onde encontramos cajueiros, pitombeiras e azeitoneiras⁴⁵. O terreno⁴⁶ no qual a escola fica localizada tem área total de 4000 m², sendo que, destes, 1600 m² são de área construída.

Figura 5 – Pátio da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.



Fonte: Elaborado pelo autor

⁴⁴ Esta sala foi construída com recursos próprios, dois anos após a construção da escola, uma vez que havia a necessidade de um espaço destinado a este fim específico.

⁴⁵ Árvores frutíferas e nativas da região.

⁴⁶ O terreno onde a escola se localiza pertencera à família do Sr. Expedito, uma liderança tradicional do povo Anacé (ou seja, uma pessoa que conhece a história Anacé e é reconhecida e respeitada pela experiência e saberes relacionado à cultura do povo), que doou uma área total de 3200 m². A escola ocupa uma área total construída de 726 m². É também o pai da diretora da Escola Anacé. A doação se fez necessária, uma vez que a Terra Indígena não é demarcada e que o Estado não iria construir numa área que fosse particular. Após assinado e registrado em cartório o termo de doação, as obras foram iniciadas.

De acordo com Nascimento (2006), este modelo de escola foi fruto das discussões do movimento de professores indígenas, que participavam do Magistério Tapeba, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, iniciado em 2001 e concluído em 2005⁴⁷. Os professores almejavam a construção de um prédio que fosse diferente de uma escola convencional. A intenção era que o formato circular com o espaço destinado à prática do ritual do Toré e a preservação das árvores nativas evidenciassem, na arquitetura do prédio, os valores da educação escolar indígena voltados para a coletividade, o respeito à natureza, a união e a afirmação cultural.

Para a definição desse modelo, contribuiu não apenas a situação acima mencionada, mas também o fato de o Estado iniciar a pautar um conjunto de políticas públicas com foco na “Educação Escolar Indígena”. Esse modelo deixou de ser algo reivindicado e passou a ser algo ofertado de forma oficial pelo Estado (NASCIMENTO, 2006).

Como resposta a essa situação, é que o Departamento de Arquitetura e Engenharia (DAE), órgão vinculado à Secretaria de Infraestrutura (SEINFRA), acompanhado pela FUNAI, apresentou o modelo arquitetônico que foi executado por meio de convênio firmado entre a SEDUC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que possibilitou a construção de 16 escolas indígenas no Estado do Ceará.

Como forma de dar visibilidade à luta política do povo Anacé, devido à pressão territorial exercida pelo Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), o movimento indígena estadual definiu, por ocasião da XIV Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará, realizada de 15 a 20 de dezembro de 2008, na Aldeia Cajueiro, Terra Indígena Tabajara e Kalabaça, município de Poranga-CE⁴⁸, pela construção de uma dessas escolas no território Anacé. Essa decisão é também uma resposta do movimento indígena à inserção das professoras e lideranças Anacé numa rede de articulações, manifestações e ações do movimento indígena estadual,

⁴⁷ Para mais informações a respeito do curso de Magistério, ver Nascimento (2006).

⁴⁸ Instância máxima de decisões, articulações e encaminhamentos dos Povos Indígenas do Ceará. Participei dessa Assembleia, juntamente com a Professora Silviane Cristina, como representantes do Povo Anacé da Aldeia Matões. Outro encaminhamento da referida Assembleia, com o mesmo objetivo de visibilizar a questão fundiária do Povo Anacé, foi a escolha da Aldeia Matões para a realização da XV Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará. A mesma aconteceu em janeiro de 2010.

que, desde a década de 1980, e com mais intensidade na década de 1990, milita pelos direitos dos povos indígenas (AIRES, 2008; FONTELES FILHO, 2003).

A inserção nesse circuito mais amplo de mobilizações e articulações políticas foi, e continua sendo, importante para as professoras e lideranças Anacé, pois são momentos de formação política, troca de saberes e experiências e fortalecimento da identidade indígena.

3.2 A LOGOMARCA E O LEMA DA ESCOLA ANACÉ

Do portão da escola se pode ver a logomarca da Escola Anacé. Ela se encontra desenhada no tamanho aproximado de 3,5 m por 4,5 m na parede do Bloco de Serviços que fica de frente para a rua. O desenho de uma criança indígena, com um cocar na cabeça, e sentada num lápis partindo para um voo. Já abaixo dessa logomarca, encontra-se o lema da escola: “Educando para o futuro”.

Figura 6 – Logomarca da Escola Direito de Aprender do Povo Anacé.



Fonte: acervo da pesquisa. Foto de Silviane Cristina.

Essa logomarca e o lema foram produzidos no ano de 2008, pelas primeiras 5 professoras que compuseram o corpo docente inicial da escola Indígena

Direito de Aprender do Povo Anacé. A produção ocorreu no contexto de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

É importante frisar que a escola funcionou em regime de voluntariado⁴⁹ do ano de 2002 até 2007, sendo mantida por meio de doações da comunidade e dos pais dos alunos. Nesse período, recebeu o nome de “Escolinha Direito de Aprender”, mas era conhecida na localidade por “Escolinha da Dominga⁵⁰”, em alusão a uma das professoras que organizou a escola e elaborou o desenho, contudo, não apresentava o cocar na cabeça, sendo introduzido após o ano de 2009, depois que a escola passou a ser uma “escola indígena”.

Com essa mudança, a ideia central era criar um símbolo, uma marca que caracterizasse a escola Anacé como indígena. A professora Alexandrina Paulino foi a responsável por fazer o desenho e também, posteriormente, adicionar o cocar na logomarca, que atualmente é utilizada na fachada da escola, na farda dos alunos e nos documentos oficiais.

É importante refletir sobre isso, uma vez que, ao ser inserido um elemento que se relaciona com a “cultura indígena”, ou seja, um cocar, as professoras estavam procurando atender a uma expectativa “dos outros”, um “tipo ideal” que se imagina sobre o que seria um indígena, mas se criava uma discussão entre as próprias professoras, e na comunidade como um todo, porquanto, antes do processo de emergência étnica Anacé, o cocar é um elemento desconhecido e não usado pela comunidade.

Assim, cabe destacar que a criação de uma marca que identificasse a escola, e ainda mais com essas características, levanta questões que estavam sendo (e ainda hoje são) debatidas naquele momento na própria comunidade Anacé, a saber: Quem são os índios Anacé? O que significa ser um indígena Anacé? Quem pode se autoidentificar como indígena? Quais as implicações decorrentes desse processo? Quais as tradições desse povo? Qual o território a que tem direito? Quais são os principais elementos constituintes de suas práticas culturais? Qual o papel da escola nesse contexto? São exemplos de questões feitas

⁴⁹ As professoras trabalhavam sem receber um salário fixo. Eram recolhidas as ajudas financeiras dos pais e comprados os materiais de consumo para o funcionamento da escola e o restante era rateado entre as professoras. O valor era insignificante e raramente alcançava a ¼ do salário mínimo vigente da época.

⁵⁰ Filha de Seu Expedito. Atualmente, ela é a diretora da Escola Direito de Aprender do Povo Anacé.

por pessoas da comunidade, lideranças indígenas, professoras e os próprios agentes do Estado que estavam presentes na comunidade.

Está imbricada ao processo de surgimento da escola a necessidade de dar resposta a estas perguntas e, além disto, definir o que é a cultura Anacé e quais os conhecimentos indígenas que irão estar presentes no cotidiano e na prática docente Anacé.

A escola se constrói num contexto de afirmação de identidade, onde a “reelaboração da cultura e dos elementos do passado” e a “criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora” (OLIVEIRA, 1998. p. 55), estavam presentes e compunham os elementos estratégicos do “Processo de Territorialização” do povo Anacé. O fato de o aluno na logomarca ter um cocar na cabeça é uma tentativa de externar a identidade indígena, de apresentar elementos que dão conta de mostrá-la como diferente, mas, por outro lado, reforça a imagem estereotipada da fisionomia. Também é necessário problematizar o uso do lápis como símbolo do conhecimento, uma vez que é o símbolo que representa o Iluminismo, sendo que, em detrimento, poderia ter sido usado o maracá, que é o símbolo indígena de um saber complexo, espiritual e político. Enfim, esse é só um exemplo para pensar como professoras continuam associando conhecimento à caneta, ao lápis, ao caderno, ou seja, como o eurocentrismo legitima os meios de produção do conhecimento.

Referente ao surgimento do lema “Educando para o futuro”, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé afirma que o mesmo “[...] surgiu do ideal que temos para educar, não queremos ser apenas mais uma escola a educar para competição, o individualismo, buscamos adequar a educação à cultura, ou seja, não privar as crianças de sua própria cultura” (ESCOLA..., 2012, p. 11). No entanto, não encontramos no texto do Projeto Político-Pedagógico uma definição do que seria essa “cultura” a ser incrementada ao processo educacional Anacé.

A proposta de uma educação escolar balizada pela relação integrada com a “cultura” é exposta como perspectiva de futuro que rompe com o paradigma de uma educação voltada para o individualismo e competitividade. É importante destacar que, embora não seja dito explicitamente que tipo de escola se deseja, fica

nítido que tipo de escola não quer ser. Mais do que uma preparação para cumprir determinado papel na sociedade, na perspectiva Anacé, o compromisso da escola é voltado para uma educação que proporcione ao aluno indígena a oportunidade de conhecer e vivenciar a sua “cultura”.

O lema “Educando para o futuro”, associado à logomarca, deixa transparecer o que o ideal de escola indígena representa para o grupo de professores, pois aponta um direcionamento da expectativa da Escola Indígena para a comunidade, assinalando a possibilidade de o aluno indígena “alçar voos mais altos” por meio do domínio da escrita e da educação escolarizada, sendo esta uma proposta da Modernidade, fruto de uma concepção de escola liberal.

Luciano (2013) atesta o quanto os indígenas desejam aquilo que a escola pode oferecer, no sentido de melhorar a qualidade de vida das populações indígenas, mas não da forma como a escola tradicional tende a ofertar. Esse autor coloca a importância do ato de dar novo significado à escola, para que os anseios das comunidades indígenas sejam inseridos como o cerne da prática na escola indígena.

3.3 ARTESANATO, PINTURAS, CARTAZES E A HORTA NA IDENTIFICAÇÃO VISUAL DA ESCOLA ANACÉ

As pinturas, o artesanato e os cartazes fazem parte da decoração da escola e estão presentes nos três blocos, no pátio e salas de aula. Percebe-se com mais facilidade as pinturas, devido ao fato de serem mais visíveis, contudo, a existência de artesanato também tem o seu lugar de destaque no aparato visual apresentado pela escola.

Chama a atenção que em cada sala e na parte externa de cada um dos blocos há uma pintura, totalizando 7 desenhos. São retratados 4 imagens de indígenas destituídos de suas roupas. O primeiro apresenta um índio pescando numa canoa; o segundo retrata dois indígenas abaixados colhendo algumas sementes; o terceiro mostra uma família indígena andando pela mata; e o quarto é constituído por um índio caçando de arco e flecha. A respeito dos outros 3 desenhos, temos a pintura de uma arara-azul e duas imagens de paisagens da

floresta. Não se percebe uma relação direta com as turmas e os desenhos que se encontram em cada sala, uma vez que, por conta do final do ano letivo, as turmas podem passar a funcionar em outras salas.

As pinturas foram feitas em 2013, na ocasião da inauguração da escola, por um amigo de uma professora que, gentilmente, se prontificou a contribuir com o aspecto visual da escola por meio de sua arte. E, embora não sejam desenhos que representem o cotidiano Anacé, há uma aceitação das professoras e lideranças. Essa aceitação decorre da dificuldade de elaboração de uma representação ideal do que seria a identidade indígena Anacé, ou seja, vivenciam-se cotidianamente conflitos referentes à construção da identidade indígena, e lógico que sentem a necessidade de se “apresentarem” como indígenas. Assim, as imagens são associadas a um conjunto de características baseadas no “deve ser” que é imposto pela sociedade.

Os indígenas, no entanto, incorporam e politizam essa imposição. É o que a liderança Alexandre Anacé chama comumente em suas falas de “o índio do branco”, ou seja, a sociedade tem um conjunto de expectativas e estereótipos ao pensar o indígena e, caso ele não atenda a estas imposições, se torna destituído de sua identidade.

É necessário refletir sobre a forma como o grupo de professoras entende e procura reproduzir o conhecimento indígena. Para um observador, essas imagens se apresentam de forma estereotipada, remontando ao que seria o indígena no passado e distante da realidade social do Anacé de hoje, mas convém procurar entender a perspectiva da professora indígena Anacé sobre esse assunto.

Tentando explicar essa aceitação, a Professora Silviane Anacé pontua que, de fato, “Não são pinturas que representam os Anacé de hoje, mas que dão um aspecto indígena à escola; são desenhos que não são vistos numa escola tradicional”. Assim, o ser diferente é mediado pela relação com o outro, e mesmo que não tenha uma visão totalmente construída do que eu seja, consigo afirmar que não sou o outro, e que posso me colocar como diferente para atender às expectativas do outro, ficando ainda evidente uma relação de subordinação, onde o que eu sou, a minha identidade, precisa ser legitimada pelo outro.

Em novembro de 2016, numa visita realizada à escola pelo professor e antropólogo mexicano Roberto Melville, do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), um dos questionamentos dele foi se, de fato, os alunos se viam representados por aqueles desenhos de indígenas, pois é perceptível que mostram um estereótipo, e como tal, interroga a identidade de todos os que, por algum motivo, não se enquadram na expectativa ali representada. A diretora teve dificuldades de explicar a razão, mas declarou a importância das imagens em demarcarem o ambiente como diferente, sendo esta uma forma de legitimar uma indianidade para o povo Anacé.

Essa discussão sobre a representação indígena ideal é presente na escola Anacé, pois o questionamento sobre o que seria ou não indígena faz parte de um contexto de afirmação que se apresenta constantemente na relação com o outro, e até mesmo quando se refere à construção da sua própria identidade indígena. Uma das perguntas mais difíceis de serem respondidas pelas professoras Anacé é sobre qual seria a identidade indígena da comunidade Anacé.

Isto ocorre porque a compreensão sobre esta identidade está atravessada – ainda – por estes estereótipos, e é exatamente o que Barth (2000) vai problematizar, ao propor a “tradição do conhecimento”, quando contesta as noções fixas e romantizadas de cultura. Em Barth (2000), criatividade e manipulação dos elementos são questões de posicionamento. Daí a importância de se problematizar as hierarquias de poder ainda vigentes na concepção das professoras, sendo que os cursos de formação devem ser úteis neste sentido, além da própria ação pedagógica e política do movimento indígena.

A professora indígena se pergunta constantemente sobre o que significa ser indígena, e quais os elementos que dão forma a essa identidade. São questões que estavam atreladas ao recente e conflituoso processo de mobilização e emergência étnica Anacé. O fato de os desenhos terem sido aceitos não foi sem questionamentos, a discussão aconteceu. Entretanto, as expectativas “romantizadas” prevaleceram como forma de dar uma resposta ao outro, mas que não serve como forma de delimitar a própria identidade.

Figura 7 – Desenho presente em uma das salas da escola indígena Anacé.



Fonte: Elaborado pelo autor

Também são encontradas pinturas nas colunas do prédio. São imagens de grafismos e pinturas corporais Anacé, como, por exemplo, uma denominada “entrelaço do cipó do Kaiakanga⁵¹”, que representa a forma como os cipós se entrelaçam na natureza e significam a união e a força do povo Anacé. “O entrelaço do cipó” foi criado pelas professoras Ângela Anacé e Silviane Anacé, por ocasião da disciplina de Artesanato e Pinturas Corporais Indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ/UFC)⁵².

Nesse ponto, percebe-se uma prática de postura mais autônoma, numa perspectiva de revitalização de elementos de uma identidade. As professoras criando, por meio da utilização de memórias e situações de vivência da realidade, no

⁵¹ Uma duna fixa que é considerada local sagrado para os Anacé e de onde se tira matéria-prima para artesanato.

⁵² Curso executado pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio de recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que teve como principal objetivo formar, em nível superior, 80 professores indígenas. O curso ocorreu de 2009 a 2016, e 8 professoras Anacé participaram dessa formação.

caso a relação com um local determinado como sagrado pela comunidade, e não apenas criando, mas dando um caráter didático-pedagógico a esse elemento.

Espalhados pela escola podem-se ver artesanatos, que, embora sejam em menor número que as pinturas, foram produzidos por artesãos e alunos indígenas Anacé, com destaque para as mandalas⁵³ feitas de palha da carnaúba, arapucas de madeira⁵⁴ e cipó e das maracás⁵⁵ feitas de cabaças.

Estes artesanatos foram feitos sob encomenda da gestão da escola a estes artesãos Anacé ou por meio de oficinas em que os mesmos foram convidados a ministrarem na própria escola e, como resultado final, os alunos, sob a supervisão de professoras e dos próprios artesãos, puderam produzir os seus próprios artesanatos que estão expostos pela escola.

Os alunos são incentivados a participarem de todos os momentos da oficina. Eles acompanham os artesãos até a mata para a extração da “matéria-prima”, participam do momento de seleção e preparação de todo o material e recebem as devidas instruções para a confecção de seu artesanato e organizam o momento de exposição.

Essas oficinas reforçam o quanto as professoras consideram o artesanato um importante elemento da cultura Anacé e que, ao se fazer presente na escola, isto reafirma a valorização destes elementos, por meio da promoção do contato com a produção artesanal valorizando a interação dos alunos com os artesãos Anacé.

⁵³ Arte de trançado da palha de carnaúba feito pela D. Maria do Carmo, artesã Anacé que vive na comunidade do Currupião.

⁵⁴ Arte de madeira e Cipó que é usada como armadilhas para pegar pássaros, mas que também podem ser usadas como jarros. Foram produzidas pelos alunos das turmas do 7º ano e 8º ano de 2014, sob a orientação das Professoras Samara Moraes e Silviane Cristina, e com o acompanhamento do Sr. Expedito Anacé.

⁵⁵ Instrumento feito de cabaça e usado para marcar o ritmo do ritual do Toré. Foram produzidas pelo Raimundo Anacé, artesão que vive na comunidade de Matões.

Figura 8 – Alunos indígenas participando de oficina de produção de cocar, brincos e colar.



Fonte: acervo da pesquisa. Foto de Silviane Cristina.

Os alunos vivenciam o contato com o artesanato, um tipo de conhecimento que é passado de geração para geração, pois, segundo o relato dos artesãos, eles aprenderam com seus pais e/ou avós, que os convidavam a ficar observando e os incentivavam a também aprender a fazer alguma peça.

A oficina é um momento em que professoras e alunos saem da rotina e experimentam outra forma de organização do tempo da aula e são avaliados mediante uma produção prática, que, após finalizada, é exposta na escola como forma de demonstração pública da aprendizagem.

Na foto a seguir, vemos o resultado de uma destas oficinas, onde são expostas algumas tiaras⁵⁶ que foram feitas usando penas de pássaros e trança da palha da carnaúba⁵⁷.

⁵⁶ Tipo de cocar usado pelas mulheres.

⁵⁷ Árvore nativa da região. A palavra carnaúba deriva do Tupi e significa árvore que arranha. Sua palha é amplamente usada como matéria-prima para a produção de artesanato.

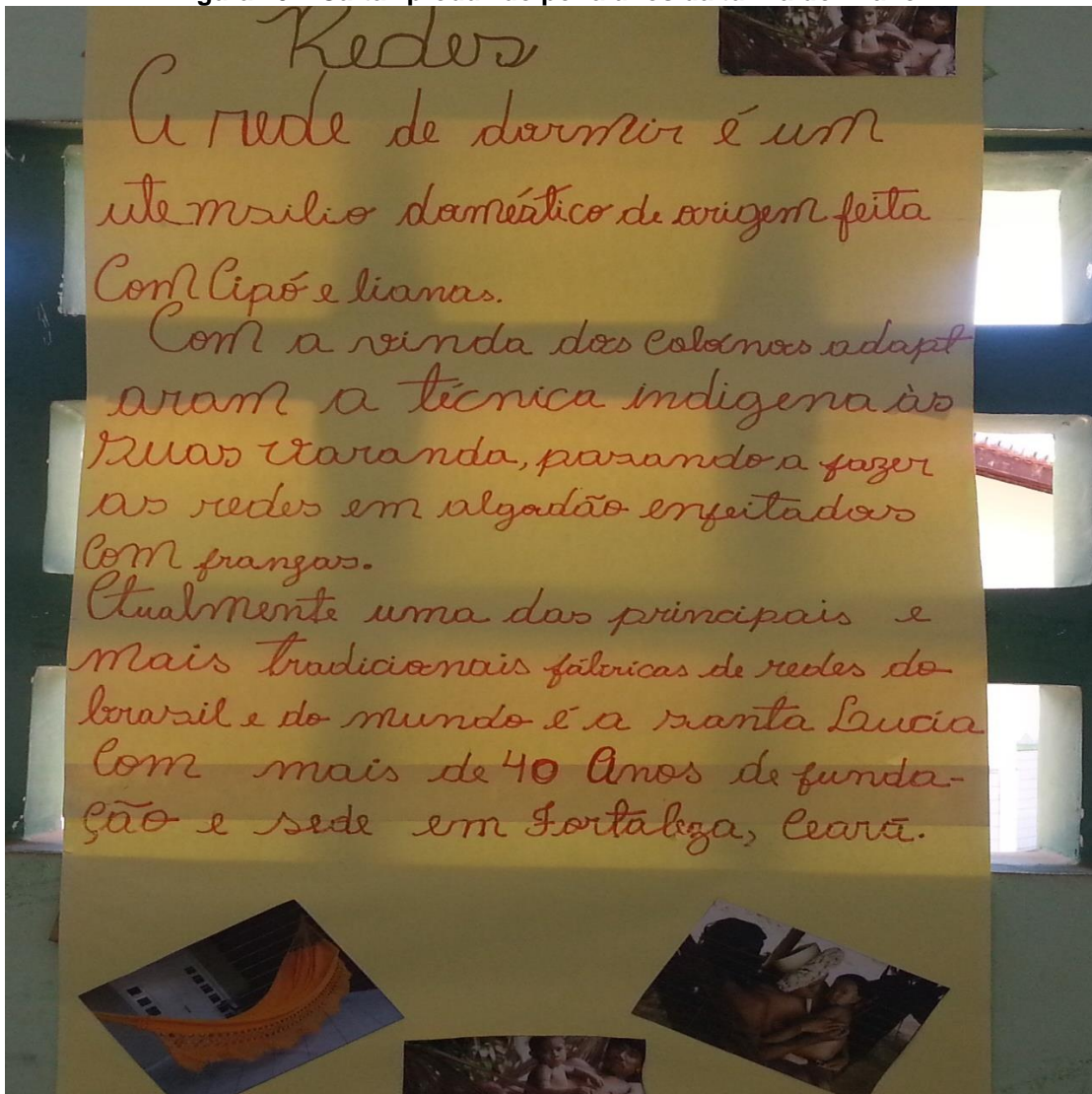
Figura 9 – Exposição de artesanato feito pelos alunos após uma oficina.



Fonte: Elaborado pelo autor

Há também, na escola, um conjunto de cartazes, colagens e pinturas em folhas de cartolina, papel madeira ou outro tipo de papel. Estes são produtos dos trabalhos realizados em sala pelos alunos. São oriundos de diferentes situações, tais como aulas, pesquisas e buscas na Internet e/ou comunidade, projetos culturais etc. São diversos os temas abordados por estes cartazes, desde recortes de jornais sobre a inflação até colagens de sementes e plantas medicinais.

Figura 10 – Cartaz produzido por alunos da turma do 2º ano.



Fonte: acervo da pesquisa. Foto de Silviane Cristina.

No cartaz acima, podemos observar conclusões de pesquisa realizada pelo aluno sobre as “redes”. Neste tipo de pesquisa, os alunos são levados a refletir sobre a forma como atualmente a comunidade, e também a sociedade, transformou, mas continua usando um elemento cultural indígena.

A escola se preocupa em divulgar a produção dos alunos. E também é evidente que tanto é incentivada a produção de cartazes com temas relacionados ao conhecimento indígena como aqueles sobre o conhecimento convencional, e também sobre como estes se relacionam e estão presentes no cotidiano da comunidade indígena, sendo, inclusive, perceptível a mistura destes conhecimentos,

sendo próximas as barreiras que separam as relações entre estes, uma vez que ambos estão presentes no cotidiano do aluno indígena.

A escola também mantém uma horta de plantas medicinais, que se encontra ao lado do bloco didático. A mesma foi fruto de um projeto que envolveu várias professoras e alunos e constantemente novos projetos de revitalização são desenvolvidos. É significativo o fato de ter uma horta na escola, já que essa cultura é muito intensa e presente na comunidade.

Figura 11 – Cartaz sobre a medicina tradicional.



Fonte: Elaborado pelo autor

A horta familiar é uma prática muito comum entre o Povo Anacé. Fui criado e aprendi muito sobre o Povo Anacé nesse ambiente. O principal foco é a comercialização para mercados próximos, mas também são cultivados diversos alimentos como forma de manter a subsistência da família. Não apenas em espaços comunitários destinados à produção e comercialização em escalas maiores, mas as hortas também se apresentam em ambientes particulares, que se assemelham aos jardins e plantações de fundo de quintais.

Figura 12 – Professora e alunos Anacé numa das atividades envolvendo a horta medicinal da escola.



Fonte: Elaborado pelo autor

São cultivadas principalmente as folhagens⁵⁸. Contudo, nos espaços arredores da horta, muitas outras culturas são praticadas, com destaques para os legumes⁵⁹, frutas⁶⁰ e plantas medicinais⁶¹.

Além do foco na produção e comercialização, com o intuito de gerar renda, a finalidade de buscar a subsistência por meio do cultivo do próprio alimento é característica imbricada como pilar norteador das atividades realizadas na horta.

⁵⁸ Alface, coentro, cebolinha, couve, rúcula, salsinha, manjeriço, agrião salada, espinafre etc.

⁵⁹ Feijão, milho, maxixe, quiabo, jerimum, berinjela, abóbora, pimentas etc.

⁶⁰ Acerola, mamão, limão, manga, coco e caju.

⁶¹ Mastruz, arruda, hortelã, agrião, capim santo, canela, boldo, açafreão, malva, malvarisco, anador etc.

Também é visível que o cultivo de plantas medicinais, principalmente nos jardins e “fundos de quintais”, tem o intuito de manter o uso da medicina tradicional como fator de cura por meio das plantas, expressando o princípio do cuidado da natureza que também cuida e mantém o ser, numa relação de simbiose que dá sentido ao fato de o povo Anacé fazer constante referência à natureza como mãe, sendo esse conceito também empregado pelas professoras, pois, no Projeto Político da Escola, fazem referência ao local onde vivem como sendo “a natureza e a terra que chamamos de mãe” (ESCOLA..., 2012, p. 17).

Figura 13 – Plantas medicinais em exposição.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos, ao serem colocados diante destes conhecimentos, tendem a demonstrar um interesse diferente daquele que normalmente demonstram ao verem a horta do ambiente familiar, uma vez que a escola, ao abordar esse tema, dá um significado mais amplo do que o que normalmente costuma ser dado a esse espaço no ambiente familiar que o aluno se encontra inserido, apresentando não apenas a relação de “trabalho”, mas evidenciando o conhecimento que se encontra presente

na horta e a forma como os mezinheiros⁶² utilizam as plantas em seus rituais de reza e cura.

Após descrição da circulação das imagens da identidade indígenas na Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, posso afirmar que, por inúmeras vezes, estive na escola e com diversas finalidades. Em primeiro momento, considerava um espaço que conhecia muito bem e que saberia explicar o porquê da disposição de um ou outro elemento presente nesse ambiente. De fato, tenho mais afinidade com algumas questões e consigo entender com mais facilidade as relações explícitas no aparato visual da escola indígena.

É perceptível o quanto algumas situações se aproximam dos estereótipos do senso comum sobre o que deve ser a identidade indígena, mas também se observam representações autênticas e autônomas, oriundas de esforços das professoras, com o fito de contribuir com a construção da identidade indígena Anacé.

É importante destacar que a forma como os ambientes, as pinturas, os cartazes, o artesanato e a própria horta medicinal da escola estão dispostos no aparato visual nos fornece elementos para a reflexão sobre que tipo de conhecimento que a escola desenvolve para dar uma resposta ao que é e representa a identidade indígena Anacé, mesmo entendendo que ocorre a manutenção de estereótipos que dificultam e causam conflitos na percepção da historicidade Anacé. No entanto, esta discussão será ampliada no capítulo 4 desta pesquisa, no qual irei “voltar” à escola e analisar as falas das professoras sobre estas questões.

3.4 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé é um “[...] documento de autoria do núcleo gestor, professoras, funcionários e representantes legais do Conselho Escolar da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé” (ESCOLA..., 2012, p. 06), sendo que o conselho escolar é formado por professoras, alunos, pais de alunos, funcionários da

⁶² Para mais detalhes, ver o texto *Benzedeiras Anacé: a relevância dos ritos de cura na emergência étnica de um povo indígena no Ceará* (BRISSAC; NÓBREGA, 2010)

escola e lideranças da comunidade indígena Anacé. Trata-se de uma construção coletiva que contou com a participação dos agentes que fazem parte da educação escolar indígena Anacé. Segundo Bussmann (2001), vivenciar um processo de gestão democrática⁶³ requer a participação ativa desses atores que compõem a comunidade educativa⁶⁴. Assim, parece que os sujeitos da autoridade e comunidade estão dentro da lógica de gestão escolar e não o contrário, a gestão da escola dentro da lógica de organização social e política do povo.

No início da elaboração desse documento, o professor Claudenildo Tapeba⁶⁵, que é uma referência no processo de mobilização e articulação dos professores indígenas Tapeba, assim como um militante engajado da Educação Escolar Indígena no Ceará, com anos de trabalho voltados para essa temática, ajudou na elaboração e sistematização do texto, como também colaborou com a discussão sobre o que a escola deveria ensinar para poder dar uma resposta ao que significava ser indígena no contexto de emergência étnica Anacé. Ele foi convidado por causa da sua experiência como professor e gestor da escola indígena, mas cabe ressaltar que o mesmo procurou enfaticamente orientar a produção de um texto que atendesse à especificidade do povo Anacé.

Na justificativa do PPP percebemos a proposição de uma escola intercultural, uma vez que se propõe a pleitear

[...] uma escola de qualidade e com ótimo nível educacional aliado a cultura de ser e viver indígena. Para tanto temos que buscar nas lideranças e/ou troncos velhos de nossa aldeia os conhecimentos e a ajuda para construir esta Educação Escolar Indígena. (ESCOLA..., 2012, p. 07).

A definição de uma escola que se compromete a se configurar como espaço onde culturas dialogam é uma vertente afirmativa muito presente nas escolas indígenas, tendo como paradigma orientador a participação dos “troncos

⁶³ A gestão democrática é uma conquista do movimento de educação no Brasil, mas atende a uma ordem de democracia representativa como foi sendo construída no Brasil. O povo Anacé entende os critérios de representação, de poder, o conceito de forma diferente prezando pela participação mais direta, ouvindo e considerando as proposições do maior número de agentes possíveis.

⁶⁴ Entende-se por comunidade educativa todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem de uma escola. No caso da Escola Indígena Anacé, a comunidade educativa é formada pelos professores, núcleo gestor, funcionários, alunos, pais de alunos e lideranças da comunidade. Esse termo também foi usado, com esse mesmo sentido por ocasião da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, ocorrida em 2009. Seu uso se repete na II CONEEI, uma vez que se encontram em curso as etapas locais da mesma.

⁶⁵ Pedagogo, Gestor Escolar Indígena e Presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba – APROINT – (Gestão 2016-2018)

mais velhos⁶⁶ da aldeia”. A escola tem ciência da importância da presença dessas pessoas no processo de ensino-aprendizagem praticado pela escola indígena. É necessária a figura da professora com perfil “pesquisador”, que busca conhecer os conhecimentos das lideranças tradicionais Anacé e os aborda na sua prática docente. Contudo, é importante pontuar que as diferenças e relações de poder entre Estado e a escola indígena não propiciam o diálogo e isto tem sido constante ponto de tensões no campo da educação escolar indígena.

No PPP também percebemos os valores, fundamentos, objetivos e função social da Escola Indígena Anacé, sendo que se destina a ser uma escola “comunitária”, que cultiva o “respeito”, que se propõe a ser “participativa”, que busca agir de maneira “autônoma”, que visa o “fortalecimento” da comunidade, identidade e cultura Anacé e objetiva uma reflexão que resulte na “transformação” da realidade apresentada (ESCOLA..., 2012, p. 33).

Esses, sobretudo a ideia de transformação, também estão nitidamente presentes na proposta de visão de futuro elencada pelo PPP, pois almeja ser uma

[...] escola voltada para a transformação do indivíduo ativo na comunidade, fortalecendo a cultura, a identidade, os rituais sagrados para que possa ter uma relação positiva com outras sociedades em defesa dos interesses de nossa etnia, sendo a terra o principal destes, estimulando o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, assegurando e fortalecendo a tradição indígena no sistema de educação de nosso povo. (ESCOLA..., 2012, p. 34).

É evidente o anseio de que o aluno indígena possa, de alguma forma, contribuir para o fortalecimento da luta pelo território, pela valorização da identidade e cultura indígena Anacé e pela coletividade indígena.

No que se refere ao currículo, o PPP dispõe que o mesmo será implementado possibilitando as seguintes habilidades e competências:

1. Ter domínio dos princípios da comunidade escolar indígena;
 2. Ter conhecimento das características da educação escolar indígena;
 3. Ter domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção na sociedade moderna;
 4. Ter conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 5. Ter domínio dos conhecimentos culturais tradicionais indígenas.
- (ESCOLA..., 2012, p. 35).

⁶⁶ Lideranças e sábios indígenas que conhecem a história do povo, a cultura, os marcos da terra e são respeitados pela comunidade como aqueles que guardam por meio oral a memória social do povo a que pertence.

Este último ponto é o que mais nos interessa nesta pesquisa, juntamente com as habilidades e competências expressas no item 1 e 2, pois, uma vez expressos no PPP da Escola Anacé, é salutar conhecer quais as estratégias e metodologias empregadas pela escola e pelas professoras para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Um dos apontamentos dados pelo próprio Projeto Político-Pedagógico é que tais competências e habilidades serão alcançadas por meio da implementação da Base Nacional Comum e de uma Base Diversificada que, de acordo com o PPP Anacé, são organizadas da seguinte forma:

A base nacional comum organizada em três áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias, a [...] proposta de base diversificada evidenciará a interdisciplinaridade e a contextualização das disciplinas dando significado ao conhecimento escolar, revitalizando a cultura e tradições indígenas, bem como nossas lutas sociais, políticas e territoriais. (ESCOLA..., 2012, p. 35).

Assim, temos, no currículo da escola indígena Anacé, um conjunto de disciplinas que se enquadram nessas duas bases, ou seja, a Base Nacional Comum, na qual, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I se encaixam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, e a Base Diversificada, na qual constam as disciplinas de Arte Indígena, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena⁶⁷, com o acréscimo da disciplina de Informática para o Ensino Fundamental I. Entretanto, mesmo parecendo haver uma relação de dicotomia, as professoras indígenas entendem, conforme veremos no tópico a seguir, que os conhecimentos indígenas também se encontram presentes nas disciplinas da base comum.

No Ensino Fundamental II a diferença na base comum é o acréscimo da disciplina de Educação Física, enquanto que a Base Diversificada é composta pelas disciplinas de Artes, Ensino Religioso e Espiritualidade, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Informática.

A seguir, como forma de melhor detalhar, apresento os quadros das disciplinas que fazem parte de cada um dos níveis da Escola Anacé.

⁶⁷ Com exceção da espiritualidade, parece que conhecimento/cultura é só a cultura material. A dimensão epistêmica não aparece.

Quadro 1 – Disciplinas da base comum e diversificada – Educação infantil – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

Base Nacional Comum	Base Diversificada
Língua Portuguesa	Arte Indígena
Matemática	Expressão Corporal
História	Cultura
Geografia	Espiritualidade Indígena
Ciências	

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Disciplinas da base comum e diversificada – Ensino Fundamental I – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

Base Nacional Comum	Base Diversificada
Língua Portuguesa	Arte Indígena
Matemática	Expressão Corporal
História	Cultura
Geografia	Espiritualidade Indígena
Ciências	Informática

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Disciplinas da base comum e diversificada – Ensino Fundamental II – Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

Base Nacional Comum	Base Diversificada
Língua Portuguesa	Artes
Matemática	Ensino Religioso e Espiritualidade
História	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)
Geografia	Informática
Ciências	
Educação Física	

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos que a parte diversificada se volta, em sua maioria, para disciplinas que abordam conteúdos cujos objetivos essa pesquisa buscou evidenciar, como cultura, tradições, ou seja, conteúdos que fazem parte da proposta curricular e que devem estar presentes nos processos de ensino e aprendizagem da escola. Mas também é necessário ampliar a noção da compreensão de cultura como conhecimento, para não reduzi-la apenas à dimensão pragmática, na qual se corre o risco de ser mais importante para legitimar a identidade do que viver a mesma.

Como forma de dar mais detalhes para esses temas e conteúdos e sobre a maneira como eles estão presentes e são abordados na prática docente das professoras indígenas Anacé é que desenvolvo o tópico a seguir.

3.5 O REGISTRO NOS DIÁRIOS DO ANO DE 2015

O registro escrito, por meio do preenchimento de diários, é uma prática usual na escola indígena Anacé. Por meio dele, é possível ter um entendimento dos

conteúdos que estão sendo abordados na atividade docente da professora indígena Anacé.

Busquei conhecer a forma que os diários eram acomodados na sala do arquivo da escola. Ali, pude verificar que os mesmos eram agrupados por professora e não por turmas. Solicitei, então, à diretora da escola a permissão de reorganizar os mesmos por turma, de forma a facilitar o trabalho de organização e sistematização dos resultados por níveis de ensino.

Analisei, com o intuito de perceber quais os temas relacionados aos conhecimentos indígenas que estavam presentes nos registros das aulas, diários de 12 turmas⁶⁸ e, ao todo, foram analisados 48 diários da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 32 diários do Ensino Fundamental II, num total de 80 diários⁶⁹.

Inicialmente, fiz uma busca para identificar quais os nomes dados pelas professoras aos conteúdos abordados e, posteriormente, agrupei os temas em categorias⁷⁰.

Optei por preservar os nomes registrados pelas professoras, como forma de valorizar o registro autoral do mesmo e também para perceber a forma como elas compreendem e denominam determinado conteúdo. Pude perceber que a mesma temática recebe nomes distintos, que, embora sejam semelhantes no significado, evidenciam a percepção que a professora tem sobre este tema em particular.

Pela proximidade do conjunto de disciplinas, tanto da Base Nacional Comum Curricular⁷¹, bem como da Base Diversificada, realizei o agrupamento das turmas conforme as disciplinas que apresentam e, assim, criei duas categorias de dados, ou seja, incorporei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I num mesmo grupo e analisei de forma separada os registros do Ensino Fundamental II,

⁶⁸ Por ser o turno em que leciono, optei por excluir os diários das turmas da noite.

⁶⁹ O número poderia ser maior, contudo, alguns diários da turma do 9º ano do EF não foram encontrados nos arquivos da escola e tampouco se encontravam com a professora responsável pelas disciplinas.

⁷⁰ A medida que observava os nomes dados pelas professoras, já identificava os que tinham proximidade com outros e buscava agrupá-los em categorias afins. Quando percebia que não havia nenhuma categoria que pudesse encaixar determinado tema, buscava criar uma nova, que pudesse abarcar a amplitude apresentada por este tema, bem como evidenciar os que tinham afinidade com o mesmo.

⁷¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas da rede pública e privada de todo o Brasil, englobando cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

ressaltando que o critério utilizado para tal separação teve como base as diferenças que o conjunto de disciplinas que cada um desses níveis apresenta.

As categorias usadas para agrupar os temas ou os conteúdos que as professoras registravam foram sendo usadas de acordo com a ordem de surgimento nas análises dos registros, ou seja, à medida que os temas não se encaixavam nas categorias utilizadas anteriormente, uma nova categoria passava a ser empregada.

Ao todo, foram usadas 9 categorias de agrupamento dos registros realizados. A seguir, temos o agrupamento dos temas registrados e agrupados por categorias.

Quadro 4 – Temas referentes à categoria 01.

CATEGORIA 01 – HISTÓRIA INDÍGENA E HISTÓRICO DO POVO	
Temas	Quantidade de aulas
1.1. Os índios	02
1.2. Os índios Anacé	02
1.3. Nossa história indígena	07
1.4. História indígena	02
1.5. Histórico da Escola	01
1.6. Sua História indígena	02
1.7. Histórico do povo Anacé	09
1.8. História da comunidade	01
1.9. Os primeiros habitantes no passado e hoje	03
1.10. Resistência ao massacre indígena	04
1.11. Memória indígena	01
1.12. Os povos Indígenas	01
1.13. Os indígenas no Brasil	01
Total de aulas	36

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa “categoria” estão agrupados temas referentes à história e ao histórico do povo, assim como suas referências aos massacres e resistência indígena. Contudo, percebe-se que as professoras problematizam situações políticas atuais que versam sobre a luta do povo Anacé e também se empenham em abordar temas que se dedicam a contribuir com a percepção e construção da identidade indígena do aluno, como é caso dos temas “1.3 Nossa História Indígena” e “1.6 Sua História Indígena”, que se voltam tanto para a individualidade do sujeito indígena, bem como seu pertencimento a uma coletividade.

Na prática docente da Escola Indígena Anacé é recorrente a politização dos temas, principalmente no que se refere à história do povo e sua resistência, pois se trata de uma forma de conhecer e se fazer reconhecer na história, tornando o conteúdo algo mais próximo do aluno, pois o mesmo passa a ver que seus

antepassados, muitos deles com ligação direta com a sua relação de famílias (avós, bisavós etc.), também são sujeitos da história. Dessa forma, além de ser uma forma de contraporem-se a uma história oficial, discriminadora, colonizadora, construída pelos heróis e narrada pelos colonizadores, é também uma maneira de olhar para o passado e se perceber nele, sentir-se como parte atuante e protagonista.

Quadro 5 – Temas referentes à categoria 02.

CATEGORIA 02 – TERRA	
Temas	Quantidade de aulas
2.1. Visita à retomada da Japuara	05
2.2. Caminhada pela terra	01
2.3. Marcha pela terra	01
2.4. A paisagem do lugar que vivemos	01
2.5. A nossa Aldeia	02
2.6. Direitos indígenas	02
2.7. Terra: um direito especial	03
2.8. A natureza e as matas dos Anacé	04
2.9. A luta pela terra Anacé	03
2.10. Memória, lugar e cultura	04
2.11. Terra e identidade cultural	02
2.12. Terra e trabalho Anacé	01
2.13. Os donos da Terra	01
2.14. A terra Anacé	03
2.15. Visita a lugares da comunidade	02
2.16. O lugar	01
2.17. Nossa comunidade no Universo	02
Total de aulas	38

Fonte: elaborado pelo autor.

Se entendermos a emergência étnica Anacé como um movimento político que tem a questão territorial figurando com uma das principais bandeiras de luta, a categoria 02 é de fundamental importância. Pode-se perceber que as professoras indígenas articulam os temas com o objetivo de proporcionar ao aluno indígena: 1) entendimento da terra como um “direito”; 2) incentivar o conhecimento do espaço físico da sua comunidade; 3) refletir sobre a disposição da natureza e seus elementos na terra indígena; e 4) defender e reivindicar, por meio de manifestações políticas, o seu território.

Destaco que tanto a “Visita à retomada da Japuara”, bem como a “Visita a lugares da comunidade” são formas de fazer o aluno perceber o lugar em que vive, bem como entender as relações de disputa e tensões estabelecidas no território.

Vejo que as professoras desobedecem a dicotomia existente entre a Base Comum e a Base Diversificada, pois trazem elementos de história, geografia, ciências. Assim, é necessário analisar que, mesmo o Estado não reconhecendo o

lugar de poder dos conhecimentos indígenas, as professoras Anacé são “desobedientes”, e só por isso tem sido possível a escola indígena.

Quadro 6 – Temas referentes à categoria 03. (Continua)

CATEGORIA 03 – CULTURA, IDENTIDADE E MODOS DE VIDA	
Temas	Quantidade de aulas
3.1. Matões de antes e agora	01
3.2. Mudanças da nossa comunidade	01
3.3. Minha casa onde moro	02
3.4. Alimentos dos índios	04
3.5. A vida dos índios: costumes e tradições	01
3.6. Relações de parentesco na comunidade	04
3.7. Memória Anacé	01
3.8. O novo e o antigo na comunidade	04
3.9. Sua relação de parentesco	02
3.10. Famílias indígenas	01
3.11. Profissões da escola indígena	03
3.12. As nossas moradias	01
3.13. História das nossas moradias	02
3.14. A moradia indígena	01
3.15. Comunidade indígena	01
3.16. A vida na aldeia	01
3.17. A vida e moradia indígena	01
3.18. A vida na comunidade indígena	03
3.19. A cultura indígena Anacé	02
3.20. Diferenças culturais indígenas	01
3.21. Organização Social Indígena	02
3.22. Comidas indígenas	06
3.23. Culinária indígena	05
3.24. Contribuição indígena na cultura	03
3.25. A vida dos povos indígenas	02
3.26. Respeito à identidade e diferença	01
3.27. Raiva de ser índio: Identidade	01
3.28. Cultura indígena	01
3.29. A sobrevivência do indígena	01
3.30. Vestuário e diversidade Cultural	01
3.31. Herança Nativa	05
3.32. Povos Indígenas	01
3.33. Convivência dos indígenas	01
3.34. Influência Indígena no Brasil	03
3.35. Diversidade Cultural Brasileira	01
3.36. Cultura e tradicionalidade indígena	02
3.37. Atividades comunitárias	02
3.38. Povos indígenas e suas contribuições para o país	01
3.39. O índio e a cultura cearense	01
3.40. Atuais indígenas no Ceará e suas lutas	02
3.41. Mistura étnica cultural	02
3.42. O povo cearense e a herança indígena	01
3.43. Animais na comunidade	01
3.44. Formas religiosas Anacé	-
3.45. Os indígenas hoje	01
3.46. Os profetas da chuva	01

3.47. Vivências indígenas	01
3.48. Cultura Anacé	01
3.49. Cultura indígena local e global	01
Total de aulas	88

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa é a “categoria” que apresenta a maior riqueza de temas e também o maior número de aulas dedicadas a ela. Embora não haja uma clara definição de quais temas devem ser trabalhados quando se refere à Base Diversificada, é perceptível a predileção das professoras por temas que abordam a questão da “cultura” e “modo de vida” Anacé.

Os temas abordados dão conta de buscar entender como, no cotidiano, na vivência da comunidade, nas relações de parentesco, na organização social da comunidade e na forma de morar e se relacionar com a comunidade, se apresentam características indígenas. É notória a apresentação de temas que pontuam a presença indígena na formação da cultura brasileira e a sua contribuição que persiste. Também se destaca a alimentação e culinária indígena como importante fator capaz de esboçar a identidade diferenciadora do indígena.

Além disso, percebe-se que as professoras se esforçam para que o aluno entenda os efeitos das mudanças culturais, por meio de temas que evocam a comparação entre o passado e os dias atuais.

Assim, temos enfatizado um conjunto de temas que evidenciam a forma como, nas relações sociais e modo de vida do povo Anacé, se manifestam características da identidade indígena.

Quadro 7 – Temas referentes à categoria 04.

CATEGORIA 04 – PLANTIOS, A HORTA E MEDICINA TRADICIONAL	
Temas	Quantidade de aulas
4.1. A horta dos Anacé	05
4.2. Sementes	01
4.3. Plantas da Comunidade	01
4.4. Nossos jardins, hortas e pomares	01
4.5. Relevo e vegetação do lugar	01
4.6. Agricultura familiar e tradição Anacé	01
4.7. Agricultura Anacé	01
4.8. Visita à Horta dos Anacé	01
4.9. Etnomatemática: medidas e formas geométricas na horta Anacé	03
4.10. Ervas medicinais Anacé	05
4.11. Plantas Medicinais	02
Quantidade de aulas	22

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa “categoria” estão agrupados os temas que abordam a forma de usufruto e ocupação do território na perspectiva de sobrevivência, sendo a horta o elemento que mais se destaca nessas relações. Também se pode perceber que as professoras aplicam esses temas de forma transdisciplinar, como está evidente no tema “4.9. Etnomatemática: medidas e formas geométricas na horta Anacé”, onde, na proposta de ensino dos conteúdos da disciplina de matemática, que pertence à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi usada a proposta de realização de conexão de sentido com a horta.

Merece destaque o fato de um dos temas ser dedicado a uma “4.9. Visita à horta dos Anacé”. Embora o aluno indígena conheça esse ambiente, o fato de a professora promover uma visita procura despertar outra forma de perceber, analisar e interagir com a horta e a possibilidade do estabelecimento de uma relação analítica com os conhecimentos que circulam por aquele ambiente.

As plantas medicinais também estão presentes na prática docente Anacé, sendo a sua abordagem voltada para o conhecimento das ervas e plantas e o respectivo uso na medicina tradicional, na produção das mezinhas e sua relação com os processos de cura e espiritualidade⁷².

Quadro 8 – Temas referentes à categoria 05.

CATEGORIA 05 – TORÉ, JUREMA, DANÇAS INDÍGENAS, DANÇA DO CÔCO, DANÇA DO SÃO GONÇALO ESPIRITUALIDADE	
Temas	Quantidade de aulas
5.1. Toré	15
5.2. Músicas do Toré	08
5.3. Músicas Indígenas	12
5.4. A Jurema	05
5.5. Dançando o Toré	03
5.6. O Pajé	01
5.7. O Maracá e a espiritualidade	01
5.8. O Toré e a espiritualidade	01
5.9. Dança e músicas do São Gonçalo	24
5.10. Danças e rituais indígenas	04
5.11. Dança do Coco Anacé	04
5.12. Dança Anacé	01
5.13. Significado da dança indígena	02
Quantidade de aulas	81

Fonte: elaborado pelo autor.

⁷² Encontrei dificuldades de agrupar alguns temas em apenas uma categoria, pois dada a complexidade das relações de proximidade que estabelecem com outras categorias, eles apresentam características que podem ser agrupadas em duas ou mais.

Embora seja uma categoria que apresente poucos temas, é segunda em termos do número de aulas. Tal fator pode ser explicado dada a importância política e afirmativa do ritual do Toré para o contexto dos índios do nordeste brasileiro, mas também pela importância da “Dança do São Gonçalo Anacé”, que é uma manifestação cultural que tem forte ligação com o processo de emergência étnica Anacé, pois se trata de um ritual próprio do povo Anacé que apresenta um sincretismo religioso com a igreja Católica. Tal situação foi a forma que os indígenas encontraram para poderem resistir e continuar a prática de seus rituais, contudo, com a adição de elementos da religiosidade católica.

A Dança do São Gonçalo⁷³ configura-se como sendo um ritual liderado por dois “puxadores” que coordenam os passos da dança e que são seguidos por dois “cordões” ou filas de pessoas que acompanham os passos executados pelos puxadores. Esses “cordões” são formados por homens e mulheres que se juntam em pares para a execução dos passos, o que ocorre diante de um altar com a imagem de São Gonçalo. Cada sequência de passos é denominada “jornada”, com duração aproximada de 50 minutos. Uma dança completa pode durar até 10 jornadas consecutivas. A dança era acompanhada pelos acordes de uma rabeca, porém, atualmente é conduzida pelo ritmo de uma sanfona de Oito Baixos, gaita de boca, triângulo, zabumba e pandeiro, sendo que, algumas vezes, também ocorre a inserção de guitarra elétrica.

A Dança do São Gonçalo foi a vencedora do prêmio Culturas Indígenas 2008 – Edição Xicão Xucurú do Ministério da Cultura (LIMA, 2014). Tal prêmio possibilitou a construção da Casa de Apoio à Cultura Anacé, que fica localizada na Aldeia Matões.

De toda a análise nos diários, A Dança do São Gonçalo é o tema que apresenta a maior quantidade de aulas, sendo 24 no total. No entanto, se considerarmos o ritual do Toré e todos os outros temas envolvidos, tais como as músicas, a prática e o significado do ritual, temos 27 aulas dedicadas a esse tema, ou seja, os dois são relevantes e estão presentes na prática docente Anacé.

⁷³ É importante mencionar que pelo decreto-lei estadual nº 1114, de 30-12-1943, o município de São Gonçalo passou a denominar-se Anacetaba, ou seja, a morado do Povo Anacé. Essa ligação é importante para que se entenda a Dança do São Gonçalo como a possibilidade da tradução para a “Dança do Povo de Anacetaba” ou a “dança dos Anacé”, uma vez que pode haver o questionamento de como pode uma dança indígena receber o nome de um santo católico.

Quadro 9 – Temas referentes à categoria 06.

CATEGORIA 06 – ARTESANATO E PINTURA CORPORAL INDÍGENA	
Temas	Quantidade de aulas
6.1. Pintura corporal indígena	10
6.2. Pintura indígena	08
6.3. Arte indígena	04
6.4. Desenhos e pinturas indígenas	03
6.5. Origami indígena	01
6.6. Confecção de colar	01
6.7. Técnicas de pintura indígena	01
6.8. Pintura em cerâmica	01
6.9. Construção do Maracá	02
6.10. A arte de fazer o Maracá	01
6.11. Artesanato: Trajes e colar	02
Quantidade de aulas	34

Fonte: elaborado pelo autor.

Destaco a “6.1. Pintura corporal indígena”, pois na escola temos 04 professoras (Ângela Anacé, Cícera Anacé, Samara Anacé e Silviane Anacé) que dominam as técnicas de pintura corporal, tanto com capacidades de reprodução de desenhos de outras etnias como na revitalização e criação de desenhos que representam o Povo Anacé.

A pintura corporal indígena é feita utilizando uma tinta obtida a partir da mistura do Jenipapo⁷⁴ com carvão. Essa tinta, após o preparo, é utilizada para fazer as pinturas que resistem até 15 dias no corpo. As aulas sobre Pintura Corporal Indígena, além de ensinarem sobre as formas e significados das pinturas, também incluem atividades de extração da matéria-prima utilizada e preparo da tinta. Para tanto, os professores e alunos vão até a mata, identificam as árvores, retiram a parte a ser utilizada e fazem o preparo da tinta que será usada nas aulas seguintes⁷⁵.

Sobre esse tema, a professora Samara Anacé destaca que “levar os alunos para a mata e fazer a tinta com eles é uma experiência muito rica, pois ensinamos algo prático e podemos mostrar que o conhecimento está vivo na comunidade” (Samara Anacé, em conversa informal no dia 11 de outubro de 2016). Assim, percebe-se que as professoras Anacé se preocupam em enfatizar que o conhecimento seja prático, algo concreto e que faça sentido para o aluno.

Convém também destacar que as oficinas de artesanato não são especificadas nos diários como aulas, uma vez que se tratam de atividades que,

⁷⁴ Árvore nativa da região.

⁷⁵ A tinta precisa de um tempo de “descanso” de 10 a 20 dias para ficar pronta para ser utilizada e apresentar o efeito esperado.

geralmente, são planejadas e executadas pela escola e não pela professora, tais como “semana do índio” e “semana do folclore”, conforme veremos na análise final deste capítulo. Então, percebe-se que há um acréscimo do tempo determinado para essas atividades na escola.

Quadro 10 – Temas referentes à categoria 07.

CATEGORIA 07 – HISTÓRIA DOS MAIS VELHOS, LENDAS INDÍGENAS E LIDERANÇAS	
Temas	Quantidade de aulas
7.1. Lendas Indígenas	08
7.2. Os mais antigos	02
7.3. Contação de história dos mais velhos	01
7.4. Histórias dos mais velhos	01
7.5. Histórias de antigamente	01
7.6. Lendas e mitos Anacé	04
7.7. Aprendendo com as lideranças mais velhas	03
7.8. Entrevistas com as lideranças	03
Quantidade de aulas	34

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste tópico, é salutar destacar que a memória e identidade indígena Anacé são baseadas em relatos orais. A oralidade é marca presente no processo de emergência étnica Anacé, uma vez que, conforme já relatado, foi por meio de uma gincana onde os “mais velhos” da comunidade relataram histórias indígenas na região que, e a partir destes relatos se passou a buscar com mais afinco essas “memórias indígenas”.

Outro ponto a destacar é o fato de a liderança tradicional indígena⁷⁶ se fazer presente na escola, pois a mesma é respeitada por conhecer a história, as lendas e mitos do povo, e o quadro anterior apresenta que 14 aulas foram dedicadas a este tema, no entanto, pela análise do diário, não temos como saber qual foi a liderança tradicional que participou da aula.

⁷⁶ Lideranças e sábios indígenas que conhecem a história do povo, a cultura, os marcos da terra e são respeitados pela comunidade como aqueles que guardam, por meio oral, a memória social do povo a que pertence. É impossível conhecer a cultura de um povo sem ter contato com estas lideranças tradicionais. Cinco lideranças são reconhecidas pelo povo Anacé da aldeia Matões como tradicionais e que colaboram muito com a escola Anacé: o Sr. Expedito, que é um contador de histórias sobre o lugar, as lendas, as histórias e os modos de vida dos mais antigos; o Sr. Antônio Adelino, mestre da dança do São Gonçalo Anacé e contador de lendas, mitos e histórias; a D. Valdelice, que é uma mezinheira e conhecedora da história dos massacres que o povo Anacé sofreu; o Sr. Manoel “Biágua”, rezador e curador; e minha avó, D. Maria Gil, artesã e mezinheira.

Quadro 11 – Temas referentes à categoria 08.

CATEGORIA 08 – O COMPLEXO INDUSTRIAL E PORTUÁRIO DO PECÉM (CIPP)	
Temas	Quantidade de aulas
8.1. Mudanças na paisagem após o CIPP	04
8.2. O CIPP e a Globalização	03
8.3. Relações de trabalho e o CIPP	02
8.4. O CIPP e a poluição	01
8.5. Os Anacé e o CIPP	01
8.6. A Terra Anacé e o Porto	01
Quantidade de aulas	13

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa “categoria” é perceptível o quanto o CIPP é um tema que perpassa a questão da regularização fundiária, visto que aspectos referentes aos impactos sociais, ambientais e econômicos são pontuados como temas abordados.

Assim, entender o CIPP, as suas relações e impactos é necessário para politizar o aluno indígena como conhecedor da luta de seu povo, mas também para provocar a reflexão sobre as relações de trabalho, globalização e impactos sociais.

Quadro 12 – Temas referentes à categoria 09.

CATEGORIA 09 – OUTROS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ	
Temas	Quantidade de aulas
9.1. Conhecendo o Povo Kanindé	01
9.2. Lendas do Povo Tapeba	02
9.3. A Mangueira dos Pitaguary	02
Quantidade de aulas	05

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse último quadro encontra-se explícita a relação de busca de conhecimentos sobre povos indígenas do estado do Ceará, bem como as suas lendas e tradições, sendo necessário um estudo mais detalhado na busca de saber se são realizadas comparações com os mesmos conteúdos a respeito do povo Anacé.

Quadro 13 – Quantitativos totais dos registros nos diários.

Temas abordados e registrados	Categorias	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Total de aulas
131	09	273	78	351

Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos perceber que os conteúdos são diversos e apresentam riqueza de temas relevantes. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I há considerável presença desses temas. Tal se explica por haver maior foco da base diversificada para os temas voltados para a cultura e identidade indígena, pois as

disciplinas são focadas nesse tema, inclusive com ementas e propostas curriculares que permitem uma maior inserção do conhecimento indígena como vertente a ser explorada pela escola.

É evidente que na EI e no EF I as disciplinas que mais apresentam temas relacionados aos conhecimentos indígenas são: Arte Indígena; Expressão Corporal; Cultura; Espiritualidade Indígena; Ciências e História. No EF II as disciplinas que mais trabalham estes conhecimentos são: Artes; História; e Ciências.

Pontuando questões de análise, numa maior amplitude e de forma conclusiva, convém destacar: 1) a desobediência das professoras quanto à organização curricular imposta pelo Estado; 2) como elas inter-relacionam temas que no conhecimento ocidental são dicotomizados, disciplinarizados; e 3) a quantidade de conteúdos trabalhados que é bem mais amplo do que o currículo sugere.

Além desses registros de aulas, os diários também fazem menção aos Jogos indígenas, à Feira Cultural, à Semana do folclore, à Semana do dia do índio, à caminhada na mata e ao Dia do Resgate da Dança do São Gonçalo. Estes temas são projetos/atividades que a gestão da escola elabora e, juntamente com as professoras, desenvolvem em determinados períodos do ano.

Também encontramos nos diários registros que fazem referência a mobilizações. Uma, dos professores na SEDUC-CE e outra sobre a marcha dos povos indígenas. Estes momentos são ações políticas do Movimento Indígena Estadual e a escola esteve engajada nessas atividades.

Também são registradas como aulas as atividades chamadas como “noites culturais”. Algumas professoras apenas registraram “noite cultural”. Outras foram mais específicas, pontuando qual atividade foi realizada. “Noite Cultural: Festa das mães” ou “Noite Cultural: Culminância da Semana do índio – Apresentações”.

De certo modo, com bases nos registros dos diários e entendendo que pode se registrar e não realizar, mas o contrário também pode acontecer, é perceptível que os temas relacionados aos conhecimentos indígenas, assim como questões relacionadas com a cultura e a luta povo Anacé, estão presentes na prática docente das professoras indígenas.

Assim, os registros apresentam que os conhecimentos indígenas estão e são presentes na prática docente das professoras indígenas Anacé, sendo que, até mesmo em disciplinas que teoricamente não teriam abertura para inserção destes conhecimentos, eles se fazem presente. Lógico que depende muito da sensibilidade e habilidade da professora em ressignificar determinados conteúdos para que seja possível realizar essa abordagem, o que não deixa de ser uma decisão política.

Figura 14 – Alunos indígenas realizando apresentação no projeto da semana do índio, em abril de 2015.



Fonte: acervo da pesquisa. Foto de Silviane Cristina.

Figura 15 – Alunos indígenas apresentando o Toré na Semana Cultural 2016.



Fonte: elaborado pelo autor.

Ampliando essa análise, creio que se faz necessário estender a pesquisa para se buscar compreender o modo como esses temas foram abordados. É certo que eles estão sendo abordados, contudo, para os objetivos dessa pesquisa específica, se faz necessário procurar conhecer a forma como as professoras se apropriaram destes conhecimentos, bem como quais as alternativas metodológicas usadas e as decisões políticas feitas para que a abordagem se tornasse realidade.

É centrando a atenção na figura da professora que propusemos, na sequência da pesquisa, a realização de análise das falas e discursos das professoras da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

4 PROFESSORAS INDÍGENAS E O CONHECIMENTO ANACÉ

Neste capítulo, busco apresentar quem são as professoras Anacé, a partir da análise dos processos de elaboração da identidade destas e do debate comunitário para a construção do perfil da professora indígena. Para isto, evidencio as estratégias metodológicas utilizadas no movimento de elaboração de visão de mundo, visão de educação e de um currículo Anacé, que podem ser identificados por meio das variadas táticas utilizadas pelas professoras em suas práticas pedagógicas, mas também nas ações realizadas no contexto mais amplo e político do movimento indígena Anacé.

Entendo que o exercício de identificar e analisar este processo social educativo permite evidenciar a maneira como, enquanto “intelectual indígena”, as professoras Anacé contribuem para o que se pode chamar de fluxo da “tradição do conhecimento” (BARTH, 2000), no caso, a tradição do conhecimento Anacé. Esta formulação teórica de Barth (2000) contribui para uma perspectiva de evidenciar o conhecimento como cultura no sentido do movimento que é realizado por meio das ações coletivas, da vivência histórica, das transformações contemporâneas que impõem o grupo à reelaboração das suas cosmologias, entendendo tradição como dinâmica de produção, reprodução e mudança.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFESSORAS INDÍGENAS ANACÉ E A ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO

A construção da identidade das professoras indígenas Anacé é um processo que ocorre num contexto de emergência étnica⁷⁷ permeado de conflitos e contradições a respeito da identidade indígena. Ocorre que, nesse processo, a

⁷⁷ Entendemos por emergência étnica o processo social, político e cultural próprio das experiências de grupos étnicos no mundo, definido por Bartolomé (2006, p. 40) do seguinte modo: “A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente”.

busca pela efetivação da educação escolar indígena impeliu às professoras indígenas um conjunto de atribuições que delinearão a constituição do seu perfil.

Conforme já relatado, as cinco primeiras professoras da escola indígena Direito de Aprender do Povo Anacé foram aquelas que já trabalhavam lá, em regime de voluntariado, por ocasião da implantação de uma experiência educacional que tinha por principal objetivo o reforço escolar. E sobre essa experiência, a diretora da Escola, professora Domingas Anacé, relata que havia interesse na constituição de uma escola da comunidade.

Lógico que pensávamos em uma escola nossa, algo com a cara da nossa comunidade, que trabalhasse a nossa história, cultura e tradições, mas não tínhamos recursos para isso. Então, convidei minha irmã, uma sobrinha e duas amigas, e iniciamos a experiência do reforço escolar, onde os pais que podiam colaboravam com uma pequena quantia para a manutenção do local e a compra de alguns materiais [...]. Por insistência de pais da comunidade e do Júnior foi que resolvemos ampliar a experiência para uma escola indígena. (Domingas Anacé, Diretora, em roda de conversa com alunos da Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 09/03/2017).

Essa experiência inicial foi ampliada no sentido de dar forma a um modelo que veio a se tornar a educação escolar indígena Anacé. Sendo que, para isso, foi importante a insistência das lideranças da comunidade em expressar o desejo e necessidade de uma “escola diferente” e com professoras da comunidade.

O fato de ter um projeto de escola, inicialmente voltado para a proposta de reforço escolar, reflete o desejo de reafirmar o que já era ensinado aos alunos nas duas escolas municipais não-indígenas que existem na comunidade. A motivação era que os alunos indígenas conseguissem aprender a ler e escrever. A necessidade pontual era solucionar um problema local que tinha a ver com o nível de aprendizado dos alunos.

Então, da mesma forma como percebe Aires (2001), ao estudar as escolas indígenas Tapeba, a questão da “diferença cultural” não é algo que surge na pauta inicial da escola indígena Anacé. A diferença é algo precioso para a sociedade nacional que costuma mensurar os índios a partir do diferenciado. Os Anacé perceberam e passaram a incorporar essa questão, muito por conta da proximidade com o modelo de educação escolar indígena Tapeba, mas também por entender a importância estratégica e política como forma de garantir os direitos sociais e políticas públicas.

Entretanto, no processo de organização da escola indígena, as professoras Anacé, conforme citação acima, demonstraram a preocupação com o reforço escolar vinculado ao anseio de uma escola com um currículo vivo em relação aos temas importantes para o povo naquele contexto, como as vivências, histórias, cosmologias e conhecimentos do povo Anacé, ou seja, uma educação indígena que aceite e pontue como sendo importante que as gerações futuras aprendam sobre a reprodução da cultura e do modo de ser do povo (MELIÀ, 1999).

Apesar de ter claro esse propósito no discurso, a forma como isso se daria na prática demandava uma elaboração desafiadora sobre o tipo de escola almejada e necessária ao povo, a qual teria como principal agente responsável a figura do sujeito professora indígena Anacé.

Neste processo, estes sujeitos, além de apresentar as características do perfil esboçado por Nascimento (2006), onde se evidencia a postura de um “educador” e “militante”, que é conhecedor e articulador de seu povo, que tem um trânsito com saberes de outras culturas indígenas e “não-indígenas”, que trabalha esses conhecimentos com a comunidade e prepara os futuros “lutadores indígenas”, e que consegue relacionar esses saberes com a “luta indígena”, foi e tem sido decisiva a ação das professoras indígenas Anacé enquanto “intelectuais indígenas”⁷⁸ que selecionam e, assim, produzem e reproduzem, em articulação com a comunidade, o conhecimento indígena.

Ao definir o que será ensinado e quais as estratégias didático-pedagógicas que serão usadas nesse processo, as professoras indígenas Anacé realizam um exercício de (re)elaboração da atividade docente, pois

[...] um dos maiores desafios da escola indígena Anacé é trabalhar o ensino diferenciado. Não é algo que se ensina igual a um conteúdo que está prontinho num livro didático. É necessário um esforço do professor para ir buscar informações na comunidade, conversar com os mais velhos, e após todo esse esforço ainda precisa transformar todo esse apanhado em algo que possa ser ensinado numa linguagem que os alunos entendam. É muito mais fácil não ter todo esse trabalho, esquecer que somos uma escola diferenciada, mas quem disse que ser professor indígena é fácil? É uma escola que nasce na luta, então, a continuidade dela exige uma luta permanente. (Liduina Anacé, Professora, na Semana Pedagógica 2016 da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, em 12/01/2016).

⁷⁸ Conceito usado conforme discussão realizada no capítulo 2 desta pesquisa.

Nesse ponto, temos algumas situações que devem ser analisadas. A primeira delas é a responsabilidade ética, política e epistêmica das professoras indígenas pesquisadoras, pois são elas que têm o compromisso político na produção do conhecimento autorizado pelo povo para ser escolarizado. Isto é, uma produção epistemológica indígena, pois cabe a elas entenderem, quer seja por si mesmo ou em conjunto com outras professoras e lideranças, quais saberes devem ser selecionados e ensinados. A segunda situação é a responsabilidade profissional (técnica e científica) que se inicia no processo de pesquisa, pois não basta coletar e sistematizar os temas⁷⁹, trazê-los para a escola exige a elaboração pedagógica, transformar criativamente os conteúdos pesquisados em material didático.

Tais situações também demonstram como o processo de apropriação da escola indígena é permeado por contradições e desafios que são postos diante da figura do professor indígena (BONIN, 2000). É a professora indígena que se vê diante da imposição da secretaria de educação de apenas reproduzir uma lógica de organização estatal, baseada num modelo de escola ocidentalizada, sendo um grande desafio de politização e desobediência esta opção, por considerar seu comprometimento com a comunidade e enveredar-se pela ressignificação étnica da escola, imprimindo nela um caráter comunitário e estratégico para o povo indígena, valendo-se da criatividade como elemento de inovação e insurreição docente para elaboração de mecanismos que permitam pensar e construir uma escola indígena a partir de outras formas de perceber, entender e agir no mundo.

Outro ponto que merece ser evidenciado é a forma como a comunidade interfere e se faz presente na escola indígena, sendo o papel da professora indígena a de agente mediadora dessa relação, pois é na comunidade e com a comunidade que ela aprende e orienta a sua prática docente.

Portanto, percebemos o quanto a formação das professoras indígenas se completa com a relação da mesma com a comunidade. Isto porque o conhecimento que elas manejam é coletivo e não individual. A professora indígena não sabe sozinha, ela sabe na relação com a comunidade, por isso se trata de um sujeito em constante formação.

⁷⁹ Ver temas apresentados por categorias no capítulo anterior.

É preciso entender que a formação não se limita apenas ao ambiente escolar e, conseqüentemente, a formação do professor indígena não se restringe apenas a aprender e obter saberes, no sentido intelectual do conceito. Vai muito além. De acordo com Nascimento (2006, p. 73), “É apropriar-se de práticas e formas relacionais, estar face a face com os sentidos da vida, do mundo, de si mesmo”.

No início da implantação da escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé havia 5 professoras, destas, 2 professoras tinham a formação em nível superior no curso de Pedagogia, 1 estava cursando Pedagogia e as outras duas possuíam apenas o Ensino Médio. Por esse motivo, a escola não recebia o crédito dos pais dos alunos, mesmo havendo uma experiência exitosa na alfabetização por meio do reforço escolar. Conforme o depoimento da Professora Domingas Anacé, “Os pais desconfiavam da escola e alegavam a precariedade na estrutura física e que nem todos os professores não eram formados como motivos para não matricularem os seus filhos” (Domingas Anacé, Diretora, em reunião da comunidade, em 07/01/2017).

Sobre esse assunto, Júnior Anacé, umas das lideranças da comunidade de Matões, relembra que

[...] como houve o crescimento da escola e a necessidade de mais professores fazerem parte da mesma, um dos critérios adotados para a escolha era se havia a disponibilidade e interesse em buscar uma formação. Quer seja uma formação coletiva, por meio de uma licenciatura como o LII PITAKAJÁ, ou até mesmo uma formação individual, mas tinha que ficar claro esse desejo de ter uma formação. Hoje, a escola é o que é, chegou até esse ponto também por causa disso. (Júnior Anacé, durante a Comunidade Educativa Local da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), em 31/03/2017).

Nesse sentido, embora não seja o único critério, a posição da professora indígena Anacé é legitimada também por meio da sua formação acadêmica. Tal situação esboça uma das contradições da escola indígena Anacé, pois deixa transparecer que as lideranças da comunidade, ao se utilizarem de um discurso estatal burocrático de valorização e exigência da formação acadêmica, negam a utilização das epistemologias indígenas no processo de ensino e aprendizagem e, reforçando a ideia disseminada na sociedade geral, de que a formação institucional é a única legitimadora do conhecimento.

A crítica que elaboro não é centrada na formação em si, mas no tipo de formação, isto é, me parece que a contradição está na exigência de um professor com título acadêmico sem considerar que os cursos de Pedagogia e licenciaturas ofertados nas Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) são, no geral, eurocêntricas, descontextualizadas das realidades não urbanas, alicerçadas numa lógica de conhecimento individualizante. Como afirma Meliá (1999, p. 14), “[...] os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas”.

Daí a importância de se oferecer formação inicial e continuada que sejam específicas para os professores indígenas, por meio de cursos de licenciaturas interculturais que respeitem e valorizem os saberes indígenas e usem como ponto de referência a realidade social do povo indígena.

Uma vez que se elege a figura do professor, que passou por uma formação em nível superior com esse tipo de currículo colonizador, como sendo aquele que pode trazer para escolas os saberes circundantes na comunidade, está posta a contradição. Por isso, o movimento de professores indígenas e seus aliados têm empreendido uma luta histórica para garantir a formação em nível superior por meio da criação de cursos alicerçados nos princípios da educação escolar indígena, a saber: o reconhecimento e valorização da pluralidade epistêmica dos povos indígenas, incentivando a criação de pedagogias próprias e a autonomia das comunidades na produção do conhecimento escolar.

Contudo, é salutar destacar que o trabalho das professoras sem uma formação específica é realizado em parceria epistêmica com os “troncos mais velhos”, daí a possibilidade concreta de superação das limitações impostas por uma formação ocidental. Com a pesquisa realizada sobre, com e na comunidade, as professoras se voltam para a sua realidade/situação local, com o intuito de produzir um conteúdo que possa, além de outras infinitas possibilidades de uso, reconhecer o lugar de poder dos saberes dos mais velhos e incorporá-los de forma didática na prática docente Anacé.

Como exemplo, temos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das professoras Anacé que foram produzidos por ocasião da conclusão da Licenciatura

Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Jenipapo Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ/UFC). Dois deles nos chamam atenção, pelo fato de terem sido pesquisas que tiveram como principais sujeitos os saberes dos mais velhos da comunidade.

A pesquisa das professoras Liduina Anacé, Samara Anacé e Silviane Anacé tomou a forma de uma cartilha, que será aproveitada na prática docente Anacé, e teve por objetivo “[...] resgatar palavras indígenas [...] que fazem parte do vocabulário usados pelos “guardiões da memória” dos povos indígenas” (LIMA, SANTOS, SANTOS, 2016, p. 4).

Por sua vez, num modelo de artigo, a pesquisa das Professoras Lucilane Anacé, Ângela Anacé e que contou com a participação do Professor Cleber Tapeba⁸⁰ buscou identificar as impressões dos “Troncos Velhos” Anacé sobre o processo de constituição da Reserva Indígena Taba dos Anacé e também se espera a utilização deste trabalho “[...] dentro das escolas, principalmente das escolas Indígenas do Ceará, tendo em vista que o mesmo trata de uma problemática vivida por uma Nação Indígena [...]” (SOUZA et. al., 2016, p. 47-48).

Então, para produzirem conhecimento por meio de pesquisas em seus processos de formação em nível superior, as professoras indígenas usaram de uma estratégia que valoriza os conhecimentos da própria comunidade, em associação com os saberes dos mais velhos. Valeram-se de suas posições enquanto sujeitos que “estão na universidade”, num ambiente de produção e legitimação do conhecimento, para imprimir um caráter político e situado estrategicamente no povo indígena.

Portanto, temos em evidência o trabalho das professoras Anacé que se veem na missão de fortalecer a identidade das crianças e dos jovens do povo, a fim de garantir o projeto de futuro do povo Anacé em seu direito de continuar sendo um povo indígena, e esse passa a ser também um processo que trabalha a própria identidade destas professoras, no sentido de politização da sua situação histórica, mobilizada pelos conhecimentos que elas pesquisam, pela reafirmação cotidiana do seu compromisso com o povo.

⁸⁰ O mesmo é casado com uma professora Anacé, reside na comunidade e faz parte do corpo docente da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

4.2 ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DAS PROFESSORAS ANACÉ

Pensar a relação das professoras indígenas Anacé, no que se refere ao conjunto de atribuições e responsabilidades que são desenvolvidas, é ir muito além da relação de trabalho como profissional da educação escolar indígena, uma vez que, sendo contratadas por meio de Contrato Temporário pela SEDUC-CE, elas têm o compromisso institucional de atuar como professoras numa escola indígena, cumprindo determinada carga horária, ministrando aulas sobre respectivas disciplinas, dentre outras atribuições de caráter institucional, que também se aplicam a qualquer outro professor da rede estadual de ensino.

Essa relação “institucional” é ampliada para uma relação comunitária, numa perspectiva que a escola indígena é situada, e tem compromissos políticos com o grupo étnico em questão. Daí a necessidade de a professora indígena “pertencer” ao povo indígena.

Sobre esse pertencimento, é claro para os Anacé que não basta apenas afirmar a identidade indígena, a professora indígena é alguém que se engaja nas ações e manifestações políticas do movimento indígena, que participa e até conduz determinados momentos das reuniões da comunidade. A mesma pode, por conta de sua posição estratégica, representar o movimento indígena Anacé “fora” da comunidade, em reuniões com outros povos indígenas e agências públicas, ou, como afirma Júnior Anacé (em reunião da comunidade, em 08/10/2016), “[...] o professor Anacé é alguém que pode representar o povo Anacé por onde ele andar. São pessoas capazes fazer uma fala de defesa do movimento em qualquer lugar”.

No entanto, apesar desse discurso de pertencimento, percebemos que, entre as professoras da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, existe 1 professor do Povo Tapeba e 3 professoras que não são Anacé. O Professor Tapeba é casado com uma indígena Anacé, militante do povo Tapeba e mora na comunidade Anacé. As outras professoras “não-indígenas”, são “aceitas” e colaboram com as ações do movimento indígena.

Assim, a noção de pertencimento vem atrelada à noção de engajamento político na luta do povo Anacé, pois, mesmo que o pertencimento não ocorra por meio da relação de parentesco com as famílias indígenas, ele pode ser expresso por

meio do compromisso com as causas do povo, com a aceitação das “regras do grupo” e com a concordância do grupo de entender e manifestar apoio a essa aceitação.

Percebe-se que o professor indígena é uma identidade em construção e que as contradições são constituintes desse processo. E, nesse caso, as contradições de “não-ser” e “não-pertencer” são minimizadas pelo engajamento político, uma vez que a emergência étnica Anacé, assim como de outros povos do Nordeste, é demarcada pela forte posição política que tem causas e “bandeiras” definidas (OLIVEIRA,1998).

Dessa forma, o engajamento político nas causas do grupo é umas das responsabilidades atribuídas à professora indígena Anacé, sendo que a cobrança dessa posição se faz recorrente nos discursos das lideranças indígenas⁸¹.

Esse engajamento não se resume apenas à participação, indo além, por meio da atribuição de atividades de gerência das associações e conselhos indígenas, porquanto, mesmo o povo indígena tendo a sua forma própria de organização social da vida comunitária⁸², também é incentivado, tanto pelas agências de estado, assim como pelo próprio movimento indígena, a criar a sua própria entidade, de preferência que tenha personalidade jurídica.

No caso do povo Anacé, temos o Conselho do Povo Indígena de São Gonçalo do Amarante e Caucaia (CIPASAC), que é entidade “geral de representação” institucional. Além do CIPASAC, também temos o Conselho Local de Saúde Indígena Anacé (CONLOSI Anacé), o Conselho Escolar e a Comissão de

⁸¹ Durante as manifestações e ações políticas, é recorrente ouvir a cobrança de lideranças do movimento indígena pela participação dos professores indígenas. Como exemplo, tomamos o recente Movimento Ocupa Funai, onde, por 52 dias, indígenas das 14 etnias do Ceará ocuparam a Sede da Coordenação Regional Nordeste II da Fundação Nacional do Índio (CR II NORDESTE/FUNAI), solicitando a revogação da nomeação da Coordenadora que foi indicada por um Deputado Federal para assumir o cargo, sendo que essa indicação não foi discutida com o movimento indígena estadual. Durante a ocupação, as lideranças indígenas, por diversas vezes, nas falas durante as reuniões, apontavam a necessidade de os professores participarem de maneira mais intensa das atividades da ocupação.

⁸² A organização social das comunidades de Matões, Baixa das Carnaúbas, Currupião e Bolso se dá por meio de uma comissão de lideranças formada por 12 pessoas. Contudo, em nível mais estrito, essa organização se dá de maneira mais descentralizada por meio da organização dos grupos familiares. A Comissão é uma forma de organização instituída após o processo de emergência étnica. Já a organização por grupos familiares é anterior a esse processo e, mesmo a Comissão sendo reconhecida pela comunidade como instância deliberativa, as decisões são influenciadas pelo que se “conversa” informalmente em espaços onde os grupos familiares se encontram.

Licitações da Escola⁸³. Em todas essas entidades de representação, consulta ou deliberação, é cobrada a presença do “segmento” de professores, sendo, inclusive, pontuado o “dever” que a gestão destas organizações/conselhos fique a cargo das professoras indígenas.

Como, de fato, 4 professoras indígenas fazem parte da atual gestão do CIPASAC, a Comissão de Licitações é formada por 4 pessoas, sendo que 3 são professores, e também temos 2 professoras que fazem parte do CONLOSI Anacé⁸⁴.

Para além de discutir a forma de atuação das professoras indígenas Anacé nessas organizações e as tensões provocadas por conta das disputas pelo poder, ou a “não-vontade” de participar⁸⁵, imbricadas nos processos de escolha destas professoras, é salutar considerar que estamos diante de uma questão mais ampla, que envolve a origem do “dever” de participar e se engajar da forma como pontuada acima.

Se analisarmos o processo de surgimento das escolas indígenas no estado do Ceará, veremos que “[...] a função docente era exercida, em sua maioria, pelas próprias lideranças de cada comunidade, atuando, de modo concomitante, nas diferentes frentes do movimento de organização etnopolítico dos índios” (NASCIMENTO, 2006, p. 82-83), o que contribuiu, de certa forma, para a criação e consolidação da imagem que o professor indígena também “deve ser” uma liderança de seu povo.

Ainda sobre esse contexto, mas em análises sobre a origem da escola entre os Tapeba, Aires (2013) pontua que a escola indígena denominada “diferenciada” foi uma criação das lideranças, que politizaram esse espaço como

⁸³ O Governo do Estado do Ceará entende cada escola como uma unidade gestora que tem a autonomia de decidir sobre a aplicação de recursos referente à aquisição de material de expediente e limpeza, materiais de escritório, contratação de serviços para manutenção da escola e compra de merenda escolar. Estas compras ocorrem por meio de pregões e licitações coordenadas pela escola, que, em seu núcleo gestor, tem um Coordenador Financeiro responsável por estes processos. Não cabe aqui, por não ser objetivo deste texto, discutir sobre a complexidade desses processos ou, ainda, sobre as limitações financeiras impostas por esse modelo de “autonomia”.

⁸⁴ Não inseri dados do Conselho Escolar por entender que esta é uma organização em que a participação das professoras é algo “natural”.

⁸⁵ É recorrente a dificuldade de estes representantes serem escolhidos entre o grupo de professoras indígenas, quer seja por conta da questão do tempo que estas organizações demandam ou, ainda, pelo fato de as professoras não se perceberem capacitadas para o exercício destas atividades de gerência.

“local para conquistas de direitos” e pontuaram um conjunto de conhecimentos que a escola deveria abordar para ensinar “a ser índio”.

Contudo, apenas algumas lideranças dominavam as habilidades elencadas, sendo que, inclusive, parte delas foi selecionada pela Igreja Católica, no contexto de disputas territoriais, e outras são elaborações frutos de interações com o movimento indígena no Nordeste.

Percebemos que, na sua origem, os professores indígenas se viam diante do duplo desafio da atividade docente e também de desenvolver as atividades de liderança da comunidade.

Assim, foi a partir destes modelos, quer seja pela forte influência exercida pelas “escolas diferenciadas” Tapeba, pelo fato de terem sido as primeiras experiências de escolas indígenas do Ceará⁸⁶, ou pela proximidade geográfica e maior possibilidades de interação, que as lideranças, professores e a comunidade Anacé, de uma forma geral, elaboraram um “projeto de escola indígena”, onde já se tinha a devida clareza de quais deveriam ser as atribuições e responsabilidades dos professores indígenas.

Em contrapartida, percebemos na fala a seguir que

Nem todo professor é uma liderança. Ser liderança não é algo que se aprende com o passar do tempo. Não existe uma escola de lideranças. Liderança se constrói com o tempo, pelo trabalho a pessoa vai ganhando a confiança das pessoas. Tem gente que já nasce com isso, mas tem muitos que tentam e não conseguem. Eu não acredito que todo professor é uma liderança. Ele pode ser uma liderança na sala, às vezes até na escola, para resolver algumas questões, mas ser liderança do povo. É algo mais difícil. (Liduina Anacé, Professora, em reunião de Avaliação da I Feira Literária da Escola Indígena Direito de aprender do Povo Anacé, em novembro de 2015).

Percebemos que há um esforço no sentido de superar, como via de regra, a atribuição de liderança entre as professoras indígenas Anacé, sendo que nem todas se percebem como tal, ou ainda se julgam capazes de “exercer” essa função na comunidade.

Entretanto, contribuindo com a percepção do professor indígena como liderança, temos ainda o conjunto de significados expressos na representação sobre o é que ser professor indígena numa comunidade onde as oportunidades

⁸⁶ Tremembé e Tapeba reivindicam o fato de serem pioneiros da Educação Escolar Indígena no Ceará. Para mais detalhes sobre esse assunto, ver Fonteles Filho (2003)

econômicas de trabalho são raras. E mesmo entre os indígenas Anacé, onde, por conta das obras de implantação do CIPP, se percebe um crescimento da formalização das relações de trabalho, principalmente na área da Construção Civil, os “professores alcançam o prestígio socioeconômico” (AIRES, 2013), pois fazem parte de um grupo que tem uma renda mensal “garantida”, sendo que essa renda é resultado direto das mobilizações do movimento indígena.

Desse modo, as professoras passam a integrar um grupo distinto, em termos socioeconômicos, conseguindo ter acesso a bens e serviços que não são comumente adquiridos e nem fazem parte da realidade da maioria das pessoas da comunidade.

Essa situação cria uma relação social de cobrança, por parte da comunidade, de um “compromisso” mais aguçado com a coletividade que é baseada no “dever”, pois a relação institucional de emprego e, conseqüentemente, de obtenção de renda, é resultado direto da organização e mobilização do movimento indígena.

Assim, fica explícito para a comunidade que o “justo” seja que aqueles que recebem salário e fazem parte da “elite econômica” da comunidade sejam os responsáveis pelas articulações e mobilizações, bem como pelas atividades de gerenciamento das organizações institucionais indígenas, sendo que tal situação não se aplica apenas à figura do professor, mas também se estende para outras categorias, principalmente da área da saúde indígena.

Desta forma, percebemos que, no conjunto de responsabilidades e atribuições da professora indígena Anacé, alguns conceitos estão associados a uma caracterização que expressam uma relação que se amplia e vai se tornando maior que as atribuições pedagógicas e estritamente institucionais. O pertencer, o se engajar e o ter compromisso ultrapassam os limites da escola e se constituem como elementos demarcadores da atuação social das professoras indígenas Anacé na comunidade, por meio de compromissos que se apresentam como de responsabilidade e atribuições também da professora indígena, mesmo que não seja algo relacionado diretamente com o cotidiano escolar, mas que a coletividade entende que deve ser inerente à figura social representada pelo sujeito professor indígena.

4.3 O CONHECIMENTO INDÍGENA NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E CONFLITOS

Conforme apresentado no capítulo anterior, as professoras indígenas, em sua prática docente, abordam um conjunto de temas que, no entendimento delas, seriam suficientes no que se refere ao “conhecimento indígena” Anacé.

Contudo, essas práticas pedagógicas se desenvolvem em um contexto político de afirmação da identidade indígena e permeado por contradições advindas pelo fato de “ser indígena” e todas as implicações decorrentes desse posicionamento, uma vez que as próprias professoras indígenas enfrentam conflitos referentes à construção da sua identidade indígena. Desse modo, contribuir para construção da identidade indígena do aluno Anacé se torna uma tarefa ainda mais árdua.

Sobre essa questão, a professora Cícera Anacé relata:

Na minha casa, apenas eu assumi que sou Anacé, todos os outros ‘não gostam’ nem de ouvir falar de ‘índios’. Hoje está até mais tranquilo, mas já houve um tempo que foi muito difícil, e sofri preconceito até mesmo dentro de casa. Isso me fazia pensar sempre: ‘Mas será que eu sou mesmo índia?’. E fico duvidando de mim mesma. Mas fico pensando e digo que de uma coisa eu sei: sou sim Anacé! (Cícera Anacé, professora, em conversa informal durante planejamento de aulas, em 08/11/2016).

Situações como essa estão presentes no cotidiano da comunidade indígena Anacé e, conseqüentemente, se fazem presente nos discursos e vivências das professoras indígenas.

Ainda nessa linha, temos a forte influência da Igreja Adventista do 7º dia, que, desde a década de 1960, tem projetos missionários na região de Matões, sendo, inclusive, considerada “pioneira” no que se refere à construção de um templo religioso⁸⁷ na comunidade.

Algumas professoras fazem parte dessa igreja, o que chega a ser também um campo de “contradições” e “disputas” referentes a esse processo de

⁸⁷ Embora tenham relatos de novenas, terços, celebrações e a própria Dança de São Gonçalo (com elementos de um sincretismo religioso) nas casas dos indígenas, a capela de Imaculada Conceição, considerada a padroeira de Matões só foi construída na década de 1990. A Igreja Adventista do 7º Dia construiu seu primeiro templo em Matões no final da década de 1970.

construção de uma identidade indígena Anacé. Na fala da professora Liduina Anacé ficam expressas algumas dessas questões, pois a mesma coloca que:

[...] antes de despertar para a minha origem indígena, eu já pertencia a Igreja Adventista do 7º dia. Já tinha um conjunto de crenças e uma experiência de fé que, em um dado momento, entra em choque com alguns aspectos da cultura indígena, mas, para mim, ser indígena é mais que uma questão de religião. Eu pratico a minha espiritualidade com base nas minhas crenças. O Movimento respeita isso, eu também respeito todas as manifestações do movimento e, nessa relação de respeito, vamos crescendo e aprendendo juntos. (Liduina Anacé, professora, em reunião dos professores e lideranças para Avaliação da Semana Cultural 2016, em 11/11/2016)⁸⁸.

Porém, durante o processo de “emergência étnica” do Povo Anacé, a própria Igreja Adventista do 7º dia, em sua Organização Local, também ficou “dividida”, tendo que realizar alguns “seminários de estudos”⁸⁹ para compreender a questão, tendo que vir um advogado, representando a igreja, que apresentou os fundamentos da Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referentes à “Autoafirmação” e “Pertencimento”, como sendo direitos indígenas que deveriam ser respeitados⁹⁰.

Dessa forma, por meio destes dois exemplos, percebemos o quanto a formação da identidade indígena Anacé é marcada por conflitos e contradições que se acirram nos mais diversos espaços e se demonstram como demarcadores dessa construção social nas relações com a família, outras instituições sociais e, lógico, também se reflete na prática pedagógica das professoras na escola indígena, uma vez que essas questões perpassam pela comunidade e chegam com mais intensidade na escola, justamente por essa ser um local de reafirmação e construção da identidade.

Assim, não apenas a construção da identidade indígena da professora, mas esses desafios e contradições se apresentam na construção da identidade do aluno indígena Anacé, sendo a comunidade, a escola e os professores indígenas agentes desse processo. Aqui encontramos uma situação interessante, já que a

⁸⁸ Na ocasião, a professora ficou responsável por organizar a sua turma para apresentação do Toré, e o fez, o que causou admiração das lideranças.

⁸⁹ Reuniões Administrativas em que se busca chegar a decisões sobre questões “polêmicas” envolvendo os seus membros. Foram realizadas 4 reuniões no período entre março e agosto de 2010.

⁹⁰ Por ser uma Igreja de origem norte-americana, a fundamentação legal foi utilizada como critério de entendimento da questão e nenhuma sanção foi aplicada aos membros da Igreja que participam ativamente do movimento indígena Anacé

própria professora indígena se encontra diante de questões conflitantes, mas, além de afirmar a sua, também é agente ativa na representação e construção da identidade indígena do aluno.

Portanto, sua função exige que se coloque como alguém que superou esses conflitos e tem condições de colaborar para que o aluno indígena também supere e encare de forma afirmativa e positiva a sua própria identidade. Eis um dos grandes desafios da prática docente indígena Anacé.

Vimos até agora situações que, de certa forma, são exteriores ao cotidiano escolar. Na sequência, iremos nos debruçar sobre questões e situações que versam sobre a rotina do fazer docente da professora indígena Anacé.

A escola, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), entende que a “base diversificada”⁹¹ poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemáticas selecionados pela equipe escolar, de forma que os mesmos sejam organizados e integrados ao currículo [...]” (ESCOLA..., 2012, p. 35), ou seja, a escola define em que momentos esses temas serão abordados e até mesmo dá uma sugestão de forma, que seria por meio de “projetos e estudos”, mas não se percebe uma indicação sobre quais os temas que serão abordados. Essa “fixação” do currículo indígena é mais uma “atribuição” das professoras Anacé, que se veem diante do desafio de criar estratégias de inserir, na sua prática docente, os temas que irão contribuir na formação indígena do aluno Anacé.

Dessa forma, no planejamento anual, que ocorre durante a Semana Pedagógica no início do ano, a escola define os “projetos” que serão realizados durante o ano letivo por ocasião das “datas relevantes” para a escola e a comunidade, tais como: “A preparação dos roçados e profetas da chuva” (janeiro); “Fatura e Manjares de mandioca” (março); a “Semana do Índio” (abril); “Dia da Escola Indígena Anacé” (maio); “Semana do Folclore, mitos e lenda Anacé” (agosto); “Dia dos “Troncos Velhos”, “Dia da Árvore e da Terra Anacé” (setembro); “Dia da Retomada da Luta do Povo Anacé” (outubro); “Dia da Dança de São Gonçalo” e “Feira Cultural” (novembro). Essas ações geralmente culminam com uma “noite cultural” que ocorre aos sábados.

⁹¹ A base diversificada seria o espaço destinado aos “conhecimentos indígenas” Anacé.

Deste modo, a escola indica quais os projetos que serão trabalhados, mas os temas ficam livres para que as professoras façam a escolha e as devidas adequações à sua realidade docente.

[...] a gente escolhe os projetos, que servem de referência para os professores trabalharem durante o ano letivo. É como se a escola indicasse o caminho, mas o professor fica livre pra decidir como vai andar. E isso não impede de ele escolher outros momentos e fazer suas aulas sobre outros aspectos da cultura indígena. Na verdade, ele tem que ampliar esses momentos. Essas atividades que são propostas é um direcionamento da gestão para que a escola não perca de vista a cultura indígena, mas não deve servir de acomodamento e o professor trabalhar apenas isso, ele tem total liberdade de inserir outros projetos em sua sala de aula. (Domingas Anacé, Diretora, na Semana Pedagógica 2016 da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, em 12/01/2016).

Assim, esse foco volta-se para a função da professora indígena como delimitador do currículo indígena, pois ela tem a tarefa de elencar quais os temas que serão abordados e construir metodologias que sintetizem esses temas na forma de conteúdos curriculares que serão trabalhados em sala de aula.

Igualmente, se faz necessário buscar compreender a forma como a professora seleciona os temas a serem abordados, quais os critérios utilizados para escolher determinados temas em detrimento de outros e quais as estratégias metodológicas usadas no “manuseio” do conhecimento indígena Anacé em sala de aula.

A Professora Samara Anacé, comentando sobre o assunto, relata a maneira como elenca os temas a serem abordados durante as suas aulas:

Eu escolho um tema usando como critério a importância dele para a comunidade. Vejo que ele é importante e escolho ele. Sei que muitas vezes é uma escolha baseada no que acho e entendo que deve ser ensinado. Às vezes, tenho medo e fico me perguntando se realmente seria isso o que uma escola indígena deveria ensinar [...]. Outro ponto que levo em conta é a minha habilidade em trabalhar esse tema. Se eu não conheço do assunto, eu peço logo ajuda. Chamo uma liderança, alguém mais velho, pesquiso e aprendo sobre o que vou ensinar. Mas todo mundo sabe que dá mais trabalho fazer assim. (Samara Anacé, Professora, durante reunião pedagógica, em 12/01/2016).

Também conversando sobre essa mesma questão, a Professora Silviane aponta que

[...] é muito mais simples e prático pegar um conteúdo que já vem pronto no livro didático, mesmo que isso não tenha nada a ver com a realidade do aluno, e ensinar sobre esse conteúdo. Pensando assim, por que perder

tempo, né?! Ainda mais quando você tem muito conteúdo para ensinar, como é o caso da disciplina de matemática, onde o tempo é sempre apertado. É muito mais trabalhoso. Exige mais do professor. É onde entra o compromisso 'da gente' fazer realmente uma educação diferenciada. Se fosse outro, nem ligava, dava a aula e iria embora. (Silviane Anacé, Professora, numa conversa informal durante planejamento, em 29/11/2016).

A escola dá a “liberdade” para que a professora faça a escolha referente a esse currículo, contudo, o fato de não dizer expressamente o que deve ser ensinado coloca a professora indígena numa posição em que ela não se sente segura em fazer uso dessa “liberdade”, pois a dúvida referente a estar ou não escolhendo o tema que tem a devida importância acompanha a prática docente da mesma. Porém, é necessário ressaltar que esse fator não impede que temas referentes à identidade indígena não sejam abordados.

Dessa forma, a urgência por criação de materiais didáticos e pedagógicos específicos, com destaque para o livro didático que aborde esses conhecimentos, é uma demanda que se apresenta como latente na escola indígena, sendo fundamental a participação dos professores, lideranças e sábios indígenas nesse processo. Essa demanda também foi pautada no documento final da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (1ª CONNEI)⁹², que apontou a necessidade de “[...] os setores públicos reconhecerem e garantirem material didático e pedagógico específico, que atenda os diferentes níveis e modalidades de educação escolar indígena” (BRASIL, 2014, p. 20).

A capacidade de inovação e constante aprendizado também se revela como fator presente nessa relação de construção do “currículo indígena”, já que a professora é desafiada a ampliar as suas habilidades, sendo que isso ocorre por meio da pesquisa e da realização de parceria com os “mais velhos” da comunidade, pois, ao buscar conhecer sobre um novo conhecimento, concentra sua pesquisa nessa relação de interação. Mas que não é algo tão simples e prático, pois essa relação também é marcada por limitações, que vão desde o tempo que professoras e lideranças dispõem para estarem juntos na atividade de pesquisa, passando pelas implicações metodológicas da realização deste tipo de atividade, bem como da

⁹² A etapa nacional da 1º CONNEI ocorreu entre os dias 16 e 20 de novembro de 2006, no Centro de Formação Vicente Cañez, que pertence ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e fica localizado na cidade de Luziânia-GO. Nesse evento, o povo Anacé foi representado pela professora Maria José (Domingas Anacé), Diretora da Escola Direito de Aprender do Povo Anacé, e por Júnior Anacé, Liderança da Comunidade.

capacidade de sistematização dos resultados e adequação ao ambiente da sala de aula, indo até as questões de ordem pedagógica e estrutural da própria escola, tais como inserção deste conhecimento no currículo, a limitação do tempo das disciplinas que dão uma maior abertura para essa inserção e interesse dos alunos em participarem das aulas que abordam esses temas.

Outro ponto evidenciado se refere à questão de não fazer simplesmente o que seria óbvio, mas buscar “fazer e ser mais”, mesmo reconhecendo que “dá mais trabalho”, que exige um pouco mais da figura da professora indígena.

De fato, na escola indígena, as professoras, pelo fato da proximidade e relação intrínseca com a comunidade, sentem uma responsabilidade maior para com a escola, e, com efeito, dedicam mais intensidade no cuidado com a mesma, inclusive, em algumas situações, assumindo responsabilidades que seriam do próprio Estado, pois, como afirma a professora Alexandrina Anacé (em conversa informal, em 25 de junho de 2016, após uma Noite Cultural na Escola), “[...] ser professor indígena também significa usar o salário para comprar merenda, consertar um trinco de porta, uma torneira, entre outras coisas, para podermos ter uma escola sempre em boas condições de funcionar”.

Dessa forma, desafios e dificuldades estão presentes não apenas na prática pedagógica em si, mas se apresentam em outros contextos, como no exemplo acima, e implicam também na ação pedagógica das professoras indígenas, uma vez que são questões que estão presentes e se relacionam com o cotidiano pedagógico da escola indígena.

Ainda referente às dificuldades e desafios na construção e em colocar em prática o “currículo indígena”, percebemos que, nos discursos das professoras, é revelada a ocorrência de situações de resistência envolvendo os alunos, mas, principalmente, os pais dos alunos se contrapõem aos temas que são abordados pelas professoras durante as aulas destinadas a temas referentes ao “conhecimento indígena”. Essa resistência ocorre principalmente no que se refere ao ritual do Toré, uso de trajes e vestes de palha⁹³. A Professora Lucilane Anacé, ao ser interrogada por uma mãe de aluno sobre essa questão, argumentou que

⁹³ Adereços feitos a partir da palha da carnaúba e que são usados durante as apresentações culturais.

[...] ela [a mãe do aluno] sabe que se trata de uma escola indígena, mas não gosta quando ‘trabalhamos’ a cultura indígena na sala. O aluno não diz nada, nunca disse nada, sempre quis participar das apresentações e do ritual, mas ela não deixa. Quando fica sabendo que vai ter alguma coisa do tipo, ela faz questão de vir aqui e reclamar. Eu sempre falo para ela que ela sabe que se trata de uma escola indígena e que sempre trabalhamos dessa forma, mas sempre ela questiona e não deixa o menino participar. Por ele, não tem problemas. Ela que fica inventando caso. (Lucilane Anacé, Professora, em reunião dos professores e lideranças para Avaliação da Semana Cultural 2016, em 11/11/2016).

Percebe-se que a resistência é presente e vai de encontro a uma construção baseada na representação social estigmatizada do indígena, sendo que a escola, ao abordar esse tema, busca ampliar essa relação, mas a resistência ocorre por parte da mãe em questão, sendo que, para a criança, não se percebe a resistência.

Sobre a forma como as professoras lidam com essa questão, a diretora da escola pontua que

[...] as professoras devem buscar conscientizar os alunos e convencerem os pais da importância dessas questões dentro da escola. Se trata de respeito e valorização. Se precisar de apoio, pode contar com a gestão para ajudar a esclarecer. Isso deve ser tratado de uma forma muito séria. E se o pai ou mãe não concordam com o que a escola indígena ensina, infelizmente o filho dele está estudando no lugar errado, pois essa escola existe também para combater todo tipo de preconceito, e mais ainda o preconceito contra o indígena. (Domingas Anacé, Diretora, em reunião dos professores e lideranças para Avaliação da Semana Cultural 2016, em 11/11/2016).

Assim, além de construir o currículo da escola indígena, essa resistência esboçada por alguns alunos é uma questão se apresenta para a professora indígena como mais um desafio. Contudo, é salutar buscar compreender quais são as motivações que sustentam essa resistência, uma vez que

Existem alguns temas que são mais simples e que os alunos aceitam mais. Na verdade, eles que pedem que eu faça isso, como é o caso das pinturas corporais, confecção e uso de colares e a participação na Dança de São Gonçalo. Quando vou trabalhar as pinturas corporais, faço todo o processo. Levo os alunos para mata para tirarmos o Jenipapo⁹⁴, ainda verde, cortamos e preparamos a tinta⁹⁵, depois escolhemos os grafismos e pintamos uns aos outros. Também incentivo eles a produzirem seus próprios grafismos. Eles têm a total liberdade para criarem. Um dia, um aluno pediu que fizesse um desenho tipo uma tatuagem e negocie para de

⁹⁴ Árvore nativa da região. O fruto ainda verde é aproveitado na preparação da tinta que é usada para a realização das pinturas corporais indígenas. Após maduro, além de ser usado na medicina tradicional, a polpa também serve para a produção de suco de aroma e cheiro forte.

⁹⁵ As pinturas feitas com as tintas de Jenipapo permanecem no corpo por períodos que, a depender do cuidado que se tenha para não manchar e/ou lavar, duram entre 10 e 20 dias.

um lado do braço fazer esse desenho e do outro, a pintura corporal indígena. Ele aceitou sem problemas. (Samara Anacé, Professora, em conversa informal durante a Semana Pedagógica de 2016).

Por ser uma proposta mais autônoma, que encontra aporte com a realidade social na qual o aluno está situado e o induz à liberdade de criação e instrumentalização do tema que está sendo abordado, este tipo de situação encontra mais abertura e pode ser trabalhado com mais facilidade.

E assim, nesse jogo de “acordos e incentivos”, a professora vai levando o seu aluno a experiências que, aos poucos, o despertam para a sua identidade, já que uma pintura corporal, mesmo que não seja em forma de pintura corporal indígena, como é o caso de uma tatuagem, dão ao aluno um status e “destaque” de diferenciação entre os seus pares, mas também lhe permitem, ou até mesmo exigem, falar sobre a origem da tinta e o motivo pelo qual fez essa pintura, sendo difícil falar sobre isso sem mencionar a escola, o papel da professora e o “lugar” da pintura corporal indígena que está presente no seu cotidiano de aprendizado na escola indígena.

Nessas situações, também vemos que é muito intensa a figura da professora como alguém que tem um vínculo de proximidade afetiva, pois além de professora, também tem um grau de parentesco com os alunos.

Ocorre que, na escola indígena, a relação de proximidade entre alunos e professoras é bem maior que uma relação estritamente profissional. Percebe-se uma relação de cuidado e afeto muito forte, uma vez que são todos pertencentes à mesma comunidade. As professoras são tias, primas, irmãs e, em alguns casos, mães dos alunos.

Portanto, a escola é um importante espaço, entre tantos outros da comunidade, que eles dividem e convivem. E isso reforça o sentimento de pertença e elaboração da identidade do aluno, tornando o ambiente escolar indígena um lugar marcado pelo respeito e, embora ocorram casos de indisciplina, os mesmos são raros e se tratam de situações que facilmente se resolvem, já que, na maioria dos casos, na própria escola está presente um responsável pelo aluno que pode intervir e colaborar para sanar qualquer situação.

Essa situação é um fator que favorece para que os desafios e dificuldades inerentes à prática docente Anacé sejam enfrentados de forma mais intensa e que colabore na construção de um currículo indígena que fortaleça a identidade e a resistência do povo Anacé.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o movimento de emergência étnica do povo Anacé é marcado por conflitos e contradições envolvendo a afirmação e ressignificação da identidade indígena, sendo que, para tanto, a escola e o grupo de professoras tiveram incisiva atuação na “reelaboração” identitária do grupo.

Essa atuação é pontuada pela adoção de estratégias de resistência, criatividade e “desobediência” estatal, por parte das lideranças, e, principalmente, das professoras Anacé, que definem um currículo pautado em conhecimentos indígenas circundantes na comunidade e aceitos pelos próprios indígenas como algo que pertence ao Povo Anacé, e o utilizam como estratégia central de politização da prática docente realizada na Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.

Dessa forma, ao politizar o conhecimento, as professoras indígenas Anacé elaboram e reelaboram um currículo diferenciado indígena, por meio de ações estratégicas e autônomas que contribuem para o processo de afirmação identitária do grupo, pois as professoras indígenas, em articulação com as lideranças indígenas Anacé, assumem o papel de protagonistas nesse processo, pois há o entendimento que somente agindo dessa forma pode ser colocado em prática o ideal de escola indígena que forma para atender às demandas específicas da comunidade, ou seja, uma escola que forma para a luta indígena e busca a efetivação dos direitos do Povo Anacé.

Contudo, é inegável que esse processo de consolidação do currículo indígena é permeado por desafios e acirradas disputas políticas entre as professoras indígenas e os agentes do Estado que atuam no gerenciamento da política pública de Educação Escolar Indígena no Ceará. E, pelo fato de esse não ser o foco desta pesquisa, a análise dessa relação poderá ser feita em momento posterior como forma de evidenciar esse embate político.

Outro aspecto que deve ser elencado é a necessidade do fortalecimento das ações que visam à formação dos professores indígenas, mas entendendo que essa formação deve ser uma construção em parceria com os próprios professores e lideranças indígenas, pois se trata de uma formação específica e diferenciada, na qual estes sujeitos são os principais agentes interessados.

É evidente também que, mesmo sendo muito necessário, é complexo o processo de elaboração do currículo da escola indígena, pois é uma tarefa que deve considerar as vivências, os mitos, as histórias, as relações de parentesco, as visões de mundo, a riqueza e diversidade cultural, a forma de organização política, a relação com o território e luta pelo direito à terra, a cosmologia, a espiritualidade e as formas de vida do povo indígena. Portanto, mais uma vez, se reafirma a importância do protagonismo do professor indígena nesse processo.

Esse protagonismo se evidencia pela forma como as professoras desenvolvem a sua prática docente, elencando um conjunto de temas e os inserindo no currículo da Escola Indígena. Dessa forma, se põe em prática um modelo de escola específica e diferenciada que, no plano do discurso, pode ser difícil de ser evidenciada, mas que, ao se observar a prática, se torna perceptível a construção e adoção de um currículo baseado nos conhecimentos indígenas. Assim, resalto a relevância dessa pesquisa como instrumento que coloca em evidência a essência da Escola Indígena Direito de Aprender como construção autônoma e legítima das professoras Anacé, que, em parceria com as lideranças indígenas do referido povo, estão em constante processo de construção de uma escola indígena.

O processo de sistematização do conjunto de categorias e temas abordados na escola pelas professoras indígenas deve continuar a ser realizado, e não apenas na Escola Indígena Anacé, mas também deve se estender às outras 42 escolas indígenas do Ceará, como forma de dar visibilidade ao currículo genuinamente indígena. Daí a importância de indígenas pesquisarem sobre a escola indígena, pois se trata de outros lugares de enunciação deste modelo de escola.

Lugares estes que reposicionam o papel da escola indígena, pois, mesmo sendo um espaço de conflitos e contradições, também se apresenta como lugar de afirmação e fortalecimento do movimento indígena e suas bandeiras de lutas, e não apenas no plano do discurso, pois práticas pedagógicas de ensino diferenciado foram evidenciadas na escola indígena Anacé, e poderão ser percebidas em outras escolas indígenas. Esse tipo de ação também pode ser um caminho para se pensar a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, embasados na realidade social do povo indígena.

A devolutiva para a comunidade indígena Anacé é um compromisso dessa pesquisa, pois, além das motivações e aspirações pessoais que estão imbricadas na realização desse trabalho, é salutar reafirmar que esta pesquisa é um bem coletivo, e que eu espero que venha contribuir para avaliação e direcionamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, bem como colaborar na continuidade do processo de sistematização e reflexão da prática docente das professoras indígenas Anacé.

Após essa pesquisa, posso afirmar que, na Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, as professoras indígenas utilizam a criatividade para que os temas referentes aos conhecimentos indígenas estejam no cotidiano da prática docente Anacé. E a identidade indígena, mesmo num ambiente permeado por lutas e fortes contradições, é um tema presente.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. A escola dos índios Tapeba e a invenção do currículo pelos líderes indígenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu-MG: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T1295785283469.doc>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- _____. “De aculturados a índios com cultura: estratégias de representações do movimento de professores Tapebas em zona de zona de contato”. **Tellus**, Ano 8, n. 15, jul./dez. 2008.
- _____. Políticas de conhecimento nas escolas indígenas. **Mesa REA ABANNE**, v. 2, n. 1, 2013.
- ALMEIDA, Alfredo W. B de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. In: _____. **Terras de Quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: [s.n.], 2006. p. 25-132.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.
- AQUINO, Jackson Alves. **Processo decisório no Governo do Estado do Ceará (1995-1998): o porto e a refinaria**. 2000. 145f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- BARTH, Fredrik. **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais Indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande-MS, Ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.
- BONIN, Iara Tatiana. A organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba: quando a cultura alicerça o fazer pedagógico. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL, 3., 2000. Campinas. **Anais...** Campinas, SP:: [s.n.], 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2., 2014. Brasília. **Anais...** Brasília: SECADI, 2014.
- BRISSAC, Sérgio Góes Telles; NÓBREGA, Luciana Nogueira Nóbrega. Benzedeiras Anacé: a relevância dos ritos de cura na emergência étnica de um povo indígena do Ceará. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2010. Belém. **Anais...** Belém-PA: [s.n.], 2010.

- BUSSMANN, Antônia Carvalho A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ. **Projeto Político-Pedagógico**. Caucaia-CE, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e Educação Indígena**. 2003. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- GOMES, Maria Cecília Feitoza. **Neodesenvolvimentismo x modos de vida Anacé: Impactos do Complexo Industrial e Portuário do Pecém sobre os povos indígenas no Ceará**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ; Massangana, 2005.
- HISTÓRICO do povo Anacé. **Carta Aberta**. Caucaia-CE: [s.n.], 1999.
- LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ARG: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).
- LIMA, Maria Liduina Santos de; SANTOS, Samara Moraes dos; SANTOS DE LIMA, Silviane Cristina Moraes dos. **Cartilha do vocabulário indígena: A-B-C dos povos Anacé, Kanindé de Aratuba e Tapeba**. 2016. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- LIMA, Thiago Halley Santos de. **Educação escolar indígena no Ceará: a escola como direito de aprender do Povo Anacé**. 2014. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Projeto é como branco trabalha: as lideranças que se virem para nos ensinar**. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. Apresentação. In: HOFFMANN, Maria barroso; LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Org.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2012.

_____. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; BRISSAC, Sérgio; SCHETTINO, Marco Paulo Fróes. O povo indígena Anacé e sua terra tradicionalmente ocupada. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 115 – 235. jan./jun. 2012,

MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Ano 19, n. 49, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2017.

NASCIMENTO, **Educação Escolar dos Índios: Consensos e discensos no projeto de formação, Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

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

_____. A Viagem da Volta: Reelaboração Cultural e Horizonte Político dos Povos Indígenas do Nordeste. In: _____. **Atlas das Terras Indígenas/Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI; UFRJ, 1994. p. 5-8.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Torém: Brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED; Museu Nacional, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, Claudia Zapata. Origen e función de los intelectuales indígenas. **Cuadernos Interculturales**, Chile, Año 03, n. 4, p. 65-87, 2005.

SILVA, F. P. Democracia(s) em debate: novos discursos democráticos nos países andinos. In: OLIVEIRA, R. P.; NOGUEIRA, S. G.; e MELO, F. R. (Org.). **América Andina: integração regional, segurança e outros olhares**. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 255-274.

SIMMEL, Georg. **A filosofia da paisagem**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

SOUZA, Ângela Maria Morais de; NOGUEIRA, José Cleber da Silva; NOGUEIRA, Lucilane Paulino. **A desterritorialização da nação Anacé de Matões sob o olhar dos mais velhos**. 2016. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 08, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SUESS, Paulo. **Elementos para a busca do Bem Viver (Sumak Kawsay) para todos e sempre**. 2010. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>>. Acesso em: 29 jun. 2017.