

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO CEARÁ - BRASIL: PRÁTICA DO PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE

Daniel Valério Martins¹
Ruan Rocha Mesquita²

Resumo:

Neste artigo trazemos uma discussão sobre a educação diferenciada indígena (de base e superior), utilizada como ferramenta de manutenção e sobrevivência das comunidades indígenas no Brasil, diante do contexto de invisibilidade desses povos no atual cenário político brasileiro. Para tanto, são mencionados dois casos específicos: o caso LII-PITAKAJÁ - Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé e o caso Tremembé, ambos no Estado do Ceará – Brasil, no intuito de mostrar em casos práticos, a utilização do processo de sobreculturalidade, uma vez que, o mesmo versa exatamente sobre uma ideia complementar de conceitos relacionados ao contato cultural inevitável, ao mesmo tempo que busca um enriquecimento mútuo com o contato estabelecido, a sobrevivência cultural dos povos indígenas. Partimos, portanto, de uma metodologia qualitativa voltada para uma etnologia indígena com base em etnografias realizadas por Martins (2016), e quiçá venha a contribuir com o atual movimento indigenista brasileiro como ferramenta de mediação intercultural..

Palavras-chave:

Educação. Indígenas. Interculturalidade. Sobrevivência Cultural.

INDIGENOUS HIGHER EDUCATION IN CEARÁ - BRAZIL: PRACTICE OF THE OVERCULTURALITY PROCESS

Abstract:

In this article we bring a discussion about differentiated indigenous education (basic and higher), used as a tool for the maintenance and survival of indigenous communities in Brazil, in the context of the invisibility of these peoples in the current Brazilian political scenario. To achieve, two specific cases are mentioned: the LII-PITAKAJÁ - Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé case and the Tremembé case, both in the State of Ceará - Brazil, in order to show in practical cases, the use of the process of overculturality, since it is exactly about a complementary idea of concepts related to the inevitable cultural contact, at the same time that it seeks a mutual enrichment with the established contact, the cultural survival of the indigenous peoples. Therefore, we start from a qualitative methodology focused on an indigenous ethnology based on ethnographies carried out by Martins (2016), and perhaps will contribute to the current Brazilian indigenous movement as a tool for intercultural mediation.

Keywords:

Education. Indigenous. Interculturality. Cultural Survival.

¹ Pós Doutorado em História Indígena – IHGSC. Doutor em Educação – UBU/ES e Doutor em Antropologia – USAL/ES. Professor no Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade – PPGET – UFGD. jjfadelino@hotmail.com

² Graduando em Sistemas e Mídias Digitais – UFC. rocharuan@live.com

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EN CEARÁ-BRASIL: PRÁTICA DEL PROCESO DE SOBRECULTURALIDAD

Resumen:

En este artículo presentamos una discusión sobre la educación indígena diferenciada (básica y superior), utilizada como herramienta para el mantenimiento y supervivencia de las comunidades indígenas en Brasil, mediante la invisibilidad de estos pueblos en el actual escenario político brasileño. Para ello, se mencionan dos casos específicos: el caso LII-PITAKAJÁ - Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé y el caso Tremembé, ambos en el Estado de Ceará - Brasil, con el fin de mostrar en la práctica, el uso del proceso de sobreculturalidad, ya que se trata exactamente de una idea complementaria de conceptos relacionados con el inevitable contacto cultural, al mismo tiempo que se busca un enriquecimiento mutuo con el contacto establecido y la supervivencia cultural de los pueblos indígenas. Por lo tanto, partimos de una metodología cualitativa enfocada en una etnología indígena basada en etnografías realizadas por Martins (2016), y quizás contribuya al actual movimiento indígena brasileño como herramienta de mediación intercultural.

Palabras clave:

Educación. Indígenas. Interculturalidad. Supervivencia cultural.

Introdução

De acordo com o Relator Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, do Ministério de Educação, Brasil (2007),

As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, com influência da Conferência da UNESCO de 1951, são consideradas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas. (p. 4)

De acordo com Martins (2016), um dos argumentos mais significativos era de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional” (BRASIL, 2007, p. 4), consagrados na tradição indigenista, além da enorme diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas, que na atualidade, para ser mais preciso, contamos com 274 idiomas distintos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, além de apresentar “padrões demográficos muito reduzidos e a falta de materiais didáticos e de professores capacitados para o novo modelo” (BRASIL, 2007, p. 4).

Observamos, portanto, um caráter integracionista que repete os padrões do período colonial,³ nas palavras de Leal (2011),

Mas, de fato, foi a imposição da língua portuguesa às populações indígenas que mais profundamente marcou esse período. Se a negação das línguas indígenas tinha um caráter intencional de pôr no ostracismo as culturas nativas, também trazia em si a ideia de “civilizar” e “educar” os nativos. (p.12)

Assim, vemos que a situação educacional para os povos indígenas, à princípio, seguiu duas linhas de orientação: uma de um caráter de aculturação assimilacionista e outra de caráter pluralista de integração⁴, afastando-se da visão de interação cultural ou interculturalidade, que segundo Espina, (2006), é a corrente de pensamento que estuda a interação ou a socialização entre culturas heterogêneas em um mesmo espaço geográfico. a qual passa a ser vista, discutida e implementada nos últimos dez anos, por membros das comunidades que buscam uma educação intercultural bilíngue, com a formação e capacitação dos professores indígenas membros das comunidades do Estado do Ceará para atuação nas Escolas Diferenciadas.

Observamos que a educação diferenciada indígena surge como uma necessidade das comunidades indígenas, como busca por uma visibilidade e ao mesmo tempo empoderamento, uma vez que, sentiam a necessidade de assimilação da cultura não indígena, para se tornarem conhecedores de tal cultura e em seguida enfrentar em pé de igualdade. Portanto, a luta se dá início na década de 70, quando elaborado o estatuto do índio em pleno regime militar, quando eles já vinham sofrendo toda uma lista de atrocidades, muitas cometidas pelo próprio Serviço de Proteção ao Índio - SPI, reveladas em 2013, no Relatório Figueiredo.⁵

Em relação a cultura e educação indígena encontramos em vários artigos do Estatuto do índio, um apoio teórico não aplicado em sua plenitude durante esses 47 anos de lutas

³ Como afirma Leal, na obra *Imanência Indígena*, “No final do século XVIII, por volta de 1780, após a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, a mudança e laicização do controle dos índios, novos métodos integracionistas foram utilizados para posteriormente culminar na absorção do indígena consoante a lógica de vivência do homem branco e a pretendida homogeneização das diferentes etnias presentes nas terras da Capitania do Ceará” (LEAL, 2011, p.12).

⁴ Compreendendo por “integração” como uma sugestão de algo puro, homogêneo ou completo, que tinha por base a invisibilização dos povos indígenas em meio ao corpo da sociedade nacional. Tema abordado por Leal em sua obra *Imanência indígena*. (LEAL, 2011).

⁵ Depois de 45 anos desaparecido, o Relatório Figueiredo, que apurou matanças de comunidades inteiras, torturas e toda sorte de crueldades praticadas contra indígenas em todo o país — principalmente por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio - SPI —, ressurgiu quase intacto em abril de 2013. Supostamente eliminado em um incêndio no Ministério da Agricultura, ele foi encontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, com mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais. Acessado em 12/12/20, disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/geral/relatorio-figueiredo-na-integra/>.

travadas, mesmo sabendo que as atenções estiveram voltadas para a questão territorial durante muitos anos. Entre os artigos do Estatuto do índio de 1973 destacamos:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Vemos assim, que apesar da busca incessante por suas terras e territórios, seus patrimônios culturais, educação bilíngue, alfabetização e assistência aos menores, também possuíam uma conotação de importância no Estatuto do Índio de 1973, pelo menos em teoria, porque em realidade não é bem o que vem ocorrendo atualmente quando observamos alguns exemplos de descasos à educação indígena e a todo o retrocesso sofrido no atual governo.

Outros elementos precedentes a implementação da educação diferenciada estão na Constituição de 1988, quando o Brasil deixa de lado a visão ou paradigma assimilacionista, abordando uma visão pluralista e não compatível com o Estatuto do Índio, de 1973⁶, e na Convenção 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, quando menciona que “os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito”, fazendo vir à tona o sujeito indígena que passaria a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural. Tal Convenção foi aderida por 17 países incluindo o Brasil.

Partimos, portanto, de uma metodologia qualitativa voltada para uma etnologia indígena com base nos trabalhos de campo de Martins (2016), nas comunidades indígenas do Ceará – Brasil, os quais foram realizados por meio da observação participante, com o objetivo central de mostrar em casos práticos, a utilização do processo de sobreculturalidade, conceito esse, que foi resultado de sua tese de doutoramento na Universidade de Salamanca na Espanha no ano de 2015, obtendo prêmio extraordinário de tese doutoral. O referido conceito versa sobre o contato inevitável entre culturas distintas, passando por etapas envolvendo situações de adaptações, resiliências e transformações e assim o fortalecimento identitário dos povos indígenas, por meio das lutas por seus direitos contemplados por lei e não cumpridos.

⁶ Como se lê no Estatuto do Índio “Cabe ao Estado preservar a cultura do índio que vivia em perigo de extinção. “Para afastar essa ameaça seria necessário integrá-los, progressiva e passivamente, à comunhão nacional”. (BRASIL, 1973).

Assim, para mostrar a educação superior indígena desde a ótica do processo de sobreculturalidade faremos em um primeiro momento um breve recorrido histórico sobre a educação superior indígena no Brasil, afunilando para o caso do estado do Ceará em um segundo momento, destacando dois projetos de formação de professores indígenas que se basearam em experiências como o processo de cotas trabalhados na Universidade de Brasília - UNB e a criação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e por fim associar tais experiências ao processo de Sobreculturalidade que iremos conceituando ao longo do texto.

Educação Superior Indígena no Brasil

Segundo estudos de Martins (2016) *apud* Sousa (2009) no ano de 2004 foi criado o primeiro convênio entre a Fundação Nacional de Assistência ao Índio - FUNAI e a Universidade de Brasília - UNB, com a finalidade de cotas, para a reserva de vagas especificamente destinada aos estudantes indígenas. Inicialmente o Convênio fez com que, 15 estudantes que cursavam faculdades particulares se submetessem a uma prova de conhecimentos gerais e matemática, entretanto, somente 5 foram selecionados para adentrar na UNB.

No ano seguinte, em 2005, a seleção foi realizada pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos – CESPE, no intuito de abranger um maior número de indígenas para o provimento de vagas nos cursos de graduação da UNB, em Agronomia, Engenharia Florestal, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Nutrição.

Em seu trabalho, Sousa (2009), pretendia levantar as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior – IES, demonstrando o seu esforço em superá-las e ressaltando a urgência de um programa que incluísse suporte econômico aos alunos indígenas, para todo o período de curso.

Segundo Martins (2016), esse pode-se considerar o primeiro passo para a incorporação de indígenas em cursos regulares, mesmo que por cotas, nas universidades Federais do Brasil em 2014, mas dois problemas surgiram nessa proposta: infelizmente o número de ingressos de indígenas se tornou ainda muito reduzido se pusermos em proporção a situação de urgência que se encontram essas comunidades indígenas na atualidade e o outro problema gerado, foi o afastamento dos principais “cabeças” de comunidade do convívio comunitário, que pôs em risco a comunidade com

a possibilidade do não retorno, mesmo que o objetivo central fosse o regresso à comunidade no intuito de aplicar projetos que viessem a desenvolver a sua realidade local.

Nesse sentido, foi ganhando força e amadurecimento a discussão para a criação de faculdades indígenas, para que os estudantes não adentrassem aos campos universitários somente por cotas. Surge nesse processo a ideia de criação da FAIND/UFGD no ano de 2012 na cidade de Dourados, que possui a maior reserva indígena do Brasil, a Reserva Indígena de Dourados - RID, habitada pelas etnias Guarani, Kaiowá e Terena nas aldeias e Jaguapirú e Bororó.

Vale ressaltar que apesar do ano de 2012 ter sido um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, pois se conquistou

a instalação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012, e que primeira ação em favor da comunidade indígena foi a criação do curso de formação superior específica para professores Guarani e Kaiowá que emergiu em 2002, através da iniciativa do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e das comunidades indígenas dessas etnias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2021)

Ao ser comparado o caso de Dourados a situação do nordeste brasileiro, observamos nesse segundo um atraso de quase uma década na luta, pois havia primeiro que superar os argumentos negacionistas da presença indígena na região e as lutas foram travadas por questões inicialmente voltadas para a ocupação e posse de suas terras e territórios, que sem os mesmos não haveria justificativa para o entendimento de constituição de comunidades indígenas.

Então, a exemplo de Estados como o Mato Grosso do Sul, os cursos de formação de professores indígenas ocorriam com o princípio da alternância, ou seja, tempo Universidade e tempo comunidade, onde os estudantes indígenas não necessitariam passar longos períodos afastados de suas comunidades. O princípio da Pedagogia da Alternância, busca fazer com que os estudantes passem a desenvolver seus estudos com base em suas realidades locais utilizando o tempo comunidade para esse fim. Aqui visualizamos a aplicação do conceito de *Intraculturalidade*, de Gervás (2011), trabalhado em países da América Latina, base do processo de Sobreculturalidade⁷.

⁷ A Sobreculturalidade foi um conceito criado na obra de Martins (2016) e desenvolvido em suas demais pesquisas etnográficas. Faz referência ao processo de contato cultural, partindo do pressuposto do contato inevitável, fazendo com que o indivíduo ou comunidade passe por suas fases no intuito de manter viva sua cultura. O autor busca explicar o fenômeno de contato entre culturas na diversidade e sobrevivência cultural como processo constante de autoaceitação do indivíduo, conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade, interação entre ambos, empatia, chegando a uma transformação cultural, onde cada indivíduo sairá com uma visão distinta a inicial sobre a forma de ver a si mesmo e aos demais, mantendo vivos seus padrões culturais somados a outros padrões que estabeleceram contato.

O conceito de Intraculturalidade parte da ideia de autoaceitação e autorreconhecimento em uma espécie de constante processo de resiliência, contato, adaptação e transformação, onde esses indígenas pudessem adquirir conhecimentos e bagagem cultural de outras culturas e pudessem aplicar em suas comunidades como ferramentas de desenvolvimento comunitário.

Sendo assim, para dar seguimento a discussão sobre os projetos de educação superior indígena no Ceará, partimos de alguns questionamentos; é justo um número de vagas ofertadas em sistemas de cotas para os indígenas que queiram fazer parte de algum projeto de educação superior? O afastamento de líderes até mesmo dos membros estudiosos das comunidades não seria um risco de deixá-las ainda mais propícias ao esquecimento? A implantação de um maior número de cotas para esses povos seria viável ou seria mais pertinente a criação de espaços específicos de graduações que viessem a ser utilizadas para o desenvolvimento comunitário, atendendo aos indígenas e estudiosos que queiram trabalhar a causa como o caso da FAIND por exemplo? Podemos vislumbrar os conceitos de intraculturalidade e sobreculturalidade no contexto indígena brasileiro? Responderemos tais questionamentos por meio da descrição dos projetos de educação indígena desenvolvidos no Ceará.

O Projeto LII-PITAKAJÁ- Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, uma busca pela Intraculturalidade.

Vemos nos estudos de Martins (2016), que o Projeto LII-PITAKAJÁ, foi criado no ano de 2010, e levado a cabo pela Universidade Federal do Ceará para desenvolver o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os povos; Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, que apesar de não funcionar com o sistema de cotas, foi elaborado exclusivamente para indígenas das cinco comunidades citadas anteriormente, gerando um convívio entre elas.

Tal projeto foi baseado no conceito de interculturalidade e vemos que de forma parcial, pois o convívio intercultural nesse caso específico se limitaria às culturas indígenas e a troca de experiências entre tais culturas, tratando-se de um curso fechado à não-indígenas que queiram cursar a única oferta de Graduação exclusiva de formação de professores indígenas. Nesse caso, não respeitando o conceito de Interculturalidade, trabalhado em Espina (2006), no momento que exclui quando se deveria incluir, no momento que se criam barreiras

quando deveriam ser rompidas e no momento que buscam convivência pacífica quando se deveria buscar interação e enriquecimento mútuo com o contato.

A partir do modelo proposto nesse projeto, os alunos não têm acesso integral a um espaço físico de Universidade e as aulas são realizadas nas Escolas Diferenciadas localizadas nas comunidades indígenas, com um sistema de semi-internato em alternância, ou seja, no período de férias, os alunos passam todo o tempo instalados e alojados nessas Escolas Diferenciadas, de maneira rotativa, quer dizer que, em cada período de férias são recebidos e alojados por uma comunidade distinta, e que durante essa estância se organizam, criando grupos de trabalhos, de limpeza, alimentação, vigilância etc.

Esteve-se presente durante dois períodos de alojamentos, um na Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé e outro na Escola Diferenciada Pitaguary, observando seu funcionamento e conversando com os alunos a respeito das suas instalações e organização, e foi observado entre eles, um sentimento de estigma de diferenciação em comparação com alunos da Universidade Federal do Ceará- UFC, pelo fato das aulas serem realizadas em parte, em um espaço físico não correspondente à universidade, havendo reclamações também no sentido de terem pouco acesso às instalações da citada universidade, conforme o previsto no próprio Plano Político e Pedagógico LII-PITAKAJÁ no ponto específico de Metodologias de ensino/aprendizagem demonstrado abaixo:

Os processos didáticos que promovem a relação entre os atos de ensinar e os de aprender possuem dois campos empíricos de realização alternada e cíclica, isto é, em certo mês as ações letivas acontecem na universidade (Tempo-Escola) e no mês seguinte elas são realizadas em uma das aldeias participantes do LII-PITAKAJÁ (Tempo-Comunidade). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017, p. 87)

O projeto contou com a participação de 80 alunos das cinco comunidades que o compõem, todos eles professores e técnicos administrativos das Escolas diferenciadas, com um total de 22 homens e 58 mulheres, além de 75 Professores vinculados a Universidade Federal do Ceará, e que nenhum desses é indígena. E de acordo com as habilidades e competências do projeto, em seus pontos A, C, E G e H, como demonstrados agora abaixo, são utilizadas ferramentas que de maneira empírica, abordam características do conceito de intraculturalidade, mostrando assim a possibilidade de implantação de tal conceito, que é o ponto de partida desse artigo.

- a) Domínio de saberes tradicionais das culturas indígenas;
- c) Ser educador que desenvolve boas relações entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos acadêmico-científicos;

- e) Capacidades de transmissão dos conhecimentos adquiridos;
- g) Bom manejo no desenvolvimento das relações interpessoais presentes nos ambientes escolares e das aldeias;
- h) Possuir discernimento sobre as relações híbridas que envolvem os saberes tradicionais e aqueles promovidos pela sociedade circundante (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017, p. 31)

De acordo com seu plano pedagógico, o projeto contou com uma organização nesta licenciatura segmentada em 6 (seis) núcleos de formação independentes e complementares entre si, que promovem a interdisciplinaridade relacionando disciplinas básicas das seguintes áreas do conhecimento: 1) Culturas Indígenas; 2) Ciências Humanas; 3) Gestão Escolar; 4) Matemática; 5) História e 6) Língua Portuguesa.

Assim, vemos em Martins (2016) que o projeto LII-PITAKAJÁ, surge como resultado do programa de expansão de uma Educação Multicultural Diferenciada Indígena que se estende ao Ceará em 1998, garantindo o processo de reconhecimento da multiculturalidade, tornando-se um fator positivo para o movimento indígena, possuindo raízes na Constituição de 1988 e na Convenção 169 da OIT de 1989, chegando tarde devido as lutas que os povos indígenas estavam travando por questões territoriais, mas ao mesmo tempo, primordial para o início da interação cultural, pois não existiria um enriquecimento mútuo, sem o reconhecimento sobre si mesmo e o respeito à diversidade, passos prévios para o interculturalismo e para o que denominamos como processo de sobreculturalidade ou sobrevivência cultural.

A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surge então com uma ideia de transformação cultural, e como processo de descolonização, contrária ao projeto colonizador da escola tradicional antes imposta aos povos indígenas. A discussão surge na década de 1970 ganhando força década seguinte com a promulgação da constituição de 1988, que garantiu a materialização da luta desses povos do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados antropólogos, indigenistas e simpatizantes. Segundo Moreira e Candau (2003) a ideia seria: “propiciar ao(à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente ser transformado” (p. 163).

Na década seguinte, o Ministério da Educação incluiu o tema nas pautas de discussão, levado a tal situação pelas críticas e pressões dos indígenas e das opiniões pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio e genocídio. Destacamos que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, de

certo modo, o governo foi obrigado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias.

Todas as iniciativas eram desenvolvidas como resistência e luta contra aos modelos colonialistas e integracionistas, ou seja, contra o pensamento colonial de integração do indígena a comunhão nacional, que não promovia o respeito as suas culturas e especificidades, passando a utilizar estratégias de recuperação das autonomias internas e conquistas de direitos coletivos, fazendo surgir mudanças nas estruturas jurídico-administrativas.

Destacamos também que o centro das discussões acerca de novas políticas indigenistas foi passando do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que começaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e setores privados.

Nas palavras do Relator e Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, do Ministério de Educação, Brasil (2007),

A ideia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência, os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais, específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber, próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que, com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola. (p. 6)

Em outras palavras, a ideia seria utilizar elementos e ferramentas não indígenas, para a manutenção, difusão e perpetuação da cultura indígena, que se via sufocada com todas as ideias integracionistas e aculturadoras do pensamento colonial.

Nesse ponto, se torna evidente uma luta pelo pensamento da Intraculturalidade de Gervás (2011), que aborda exatamente que o fortalecimento identitário e cultural surge e aflora quando nos deparamos em contato com o diferente, a identidade se fortalece na diferença e a maneira de perpetuação dessa cultura é não negar suas raízes e valores por pressões aculturadoras. Assim os conceitos de Interculturalidade e Intraculturalidade estão

imbricados, ou seja, a aceitação e autoaceitação das diferenças são evidenciadas com a interação e contato, elementos essenciais quando trabalhada uma educação intercultural indígena. Ambos os conceitos estão conectados como fases no processo de sobreculturalidade.

O processo de sobreculturalidade

O processo de Sobreculturalidade, conceito criado no intuito de mostrar em uma única ótica complementar as fases conceituais (intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade) de um processo de contato cultural, e ao mesmo tempo de perpetuação e sobrevivência de uma cultura, fica claro não somente no caso LII-PITAKAJÁ, mas também em um caso prático e específico do povo indígena Tremembé do município de Itarema - CE com sua produção e contribuição científica em seus trabalhos de conclusão de curso de formação de professores indígenas em formato de livros didáticos e paradidáticos desde o ponto de vista indígena (suas histórias, memórias, medicinas, tradições, mitos, lendas, dicionário e material escolar) onde podemos evidenciar todos os elementos e fases do processo de Sobreculturalidade de Martins (2016, 2019).

As etapas do processo mencionado e desenvolvidos em pesquisas anteriores são as seguintes: (intra – multi – inter e transculturalidade), fases, do “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário, a fim de gerar uma transformação ou uma “transcultura” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres (MARTINS, 2016).

Sendo assim, o conceito de Sobreculturalidade, enquanto “cultura de sobrevivência”, foi direcionado às culturas que de certa forma, foram obrigadas a passar pelas várias etapas do processo de contato cultural para sobreviverem e não caírem no esquecimento.

A primeira fase do processo, a fase da intraculturalidade, com base na autoaceitação e no autorreconhecimento, se torna clara quando observamos a confecção de um material didático na medida que os alunos realizadores dos livros que contam a história, elementos culturais e resgate identitário, buscam através de suas memórias e das memórias de sua comunidade, o fortalecimento necessário para seguir em frente, seja na luta e resistência, como também na manutenção e propagação de suas culturas frente à diversidade ou no contato com o diferente.

Ao buscar elementos alheios a sua cultura, dentre os quais destacamos os próprios estudos universitários e a conclusão desses, publicação e divulgação desse material em bibliotecas nacionais e internacionais, estão mantendo, promovendo e fortalecendo o contato com o outro, com a diversidade cultural, ou seja, com a multiculturalidade, segunda fase do processo de sobreculturalidade. Vale ressaltar que o material de produção tremembé, foi publicado em uma coletânea de 20 obras e estão nos repositórios de várias universidades nacionais e internacionais.

Ainda nas palavras de Martins (2019), a partir do momento que o material desenvolvido pelos próprios indígenas, passa a ser divulgado e buscado por pesquisadores e alunos indígenas e não-indígenas, está ocasionando uma interação indireta com a cultura e direta na medida que esse material é apresentado a comunidade em geral, onde os próprios autores e atores desse cenário divulgam e apresentam seus materiais, fazendo surgir portanto a terceira fase do processo de sobreculturalidade, que tem por base a interação cultural, ou seja, a Interculturalidade.

Depois que ocorre essa interação direta ou indireta, gerando uma visibilidade dessa comunidade, inicia-se um processo de transformação cultural, na maneira de ver essa comunidade, pela cultura não-indígena, fazendo ocorrer também uma transformação e quebras de paradigmas, onde o indígena historicamente observado como objeto de estudo passa a ser o pesquisador, investigador de sua própria história, cultura e sociedade, vindo à tona portanto, a quarta fase do processo de sobreculturalidade, a fase da transculturalidade, mostrando assim, a aplicabilidade do conceito e que o mesmo pode ser utilizado em vários aspectos da cultura e dos movimentos relacionados aos povos indígenas.

Assim, Martins (2019) nos diz que, com base nos saberes tradicionais, o povo Tremembé, fez uso das ferramentas da Educação Intercultural e Diferenciada para contribuir cientificamente na produção de livros detalhando fatores como: História, costumes, tradições, educação, medicina tradicional e principalmente a luta travada por suas terras e territórios, alguns publicados pela Universidade Federal do Ceará - UFC, e outros publicados pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, gerando a visibilidade e empoderamento do povo Tremembé. Esse material foi desenvolvido no projeto Magistério Pé no Chão, elaborado como trabalhos de fim de curso da primeira turma de Magistério Indígena Tremembé de Nível Superior no ano de 2014.

De acordo Palitot (2009), os indígenas Tremembé de Almofala distrito de Itarema estão entre as primeiras populações do Ceará a organizar-se pelo reconhecimento oficial da identidade étnica perante o Estado e a sociedade em seu entorno. Seguindo ainda nas palavras

do autor, tal reconhecimento garante-lhes o direito à terra tradicionalmente por eles ocupada, além de saúde e educação diferenciadas.

Os saberes tradicionais se fazem presentes na vida social, cultural e política dos indígenas Tremembé, evidenciando seus valores e modos de vida, em interação profunda com uma rica biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da cidade de Almofala no Ceará. As vidas urbana e rural se entrelaçam em Almofala e os elementos de adaptação ou adequação, como no caso, a Educação Diferenciada e Indígena se torna elemento primordial de visibilidade e empoderamento, fazendo surgir por meio dela, uma contribuição científica, capaz de gerar um enriquecimento mútuo entre as culturas em contato.

Considerações finais

Partindo do conceito de sobreculturalidade, nesse caso em específico, como ferramenta para a compreensão do papel da Educação Diferenciada Intercultural Superior Indígena trabalhada no Brasil, observa-se, em uma primeira perspectiva, a Educação tradicional figurada como instrumento impositivo de externalidades, na visão de Souza Lima (2012), havendo um desrespeito as intraculturas dos elementos envolvidos. Afinal, neste modelo educacional, objetiva-se, de um modo geral, uma homogeneização cultural afetando grupos indígenas, frente aos conhecimentos não indígenas, e assim, a criação da Escola Diferenciada Indígena e sua educação de base, seria exatamente, para atender as necessidades dos distintos grupos étnicos culturais, considerando suas particularidades, mas dado à falta de profissionais (professores) indígenas qualificados, surge a razão pela qual, se justificou a criação de Cursos de Licenciaturas Interculturais no Nordeste brasileiro, inspirado em casos já consolidados no Brasil como o caso do Estado do Mato Grosso do Sul, que na Faculdade Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, já contam com Programas de Pós-graduação a nível de especialização e mestrado voltados para o público indígena.

Ocorre que, no Nordeste brasileiro, por conta da luta tardia por uma educação diferenciada, era comum, entre os indígenas, o sentimento de estigma devido à educação imposta em sua totalidade. Este modelo de educação básica, que era promovido pela FUNAI, se dava de acordo com uma perspectiva de integração, das diferentes comunidades indígenas com a sociedade como um todo, compreendendo que ela consistia em sinônimo de progresso

e desenvolvimento das comunidades, o que terminava por desconsiderar as particularidades existentes em cada uma.

O que tratamos aqui vai além da compreensão do termo “multicultural” como um referencial na busca de atender e respeitar as várias culturas, ainda que existam diferenças entre elas, ou seja, busca-se a interação e transformação com o contato, mostrando que a interculturalidade surge quando o multicultural dialoga.

O que observamos é a conjunção de dois modos de transmissão cultural, ou seja, da mesma maneira que absorvem culturas passadas de geração em geração, dos mais velhos aos mais jovens, também absorvem culturas de sociedades distintas à indígena, com o diálogo gerado com a interculturalidade, nesse caso com a tentativa de enriquecer e fortalecer a comunidade com essa interação cultural, pois observamos não somente no caso Tremembé, elementos que acabaram de sair da oralidade para a escrita, na produção científica, e que estão no repositório e bibliotecas de universidades não somente cearenses, mas de todo o Brasil e de outros países, mas também no caso PITAKAJÁ, que formou 80 profissionais da educação indígena de 5 etnias para retroalimentar as Escolas Diferenciadas.

O resultado da interação discutida no texto como fase do processo de Sobreculturalidade vai de encontro a uma reprodução da homogeneização com uma visão unilateral da situação, típica do período colonial brasileiro, mostra uma absorção dos elementos que podem contribuir, no âmbito particular e/ou coletivo, para cada cultura e diversidade em contato objetivando uma transformação de suas realidades ao mesmo tempo que mantem suas especificidades.

Em suma, torna-se claro que os indígenas brasileiros estão utilizando a Educação Diferenciada como ferramenta e arma na luta por mudanças sociais, uma vez que utilizam de forma crítica e reivindicatória, ou seja, foram capazes de perceber a importância, repercussão e visibilidade que alcançariam com um material de produção indígena, visando o fortalecimento dos seus modelos de educação, à exemplo do caso Tremembé que o material ultrapassou as fronteiras locais.

Em outras palavras o que buscam e deixaram registrado no material didático de produção indígena, é a demarcação e posse de suas terras ocupadas, pois sem terras e territórios não existe comunidade indígena, e também, seus meios de subsistência que com o passar dos anos foram sendo roubados das terras Tremembé, por posseiros e empresas que ali se instalaram, também buscam que essa reivindicação se fortaleça e se propague com a Educação Diferenciada e que essa possa contar suas verdadeiras histórias e não expor o indígena como povos que viveram, comeram, andavam, e sim, conjugar esses verbos no

presente, pois nunca deixaram de existir, com seus costumes, tradições, lendas e mitos e até mesmo sua medicina e suas curas realizadas pelos pajés.

Esses elementos são capazes de mostrar a riqueza que a sociedade não indígena pode obter com o contato e interação cultural e não somente o contrário. O processo de sobreculturalidade, quando parte da ideia de autoaceitação e autoconhecimento, elementos chave na hora do contato com o outro, com a diversidade, para em seguida buscar uma interação capaz de gerar um enriquecimento com a transformação gerada com o contato entre povos distintos, se aproxima de uma ideia de Aculturação de Schaden (1969), trabalhada em Martins (2020), indo portanto de encontro, ao pensamento isolacionista pregado na antropologia clássica como maneira de fortalecimento e preservação cultural. Assim indígenas e não indígenas em contato podem gerar enriquecimento mútuo, vistos de maneira horizontal, sem ideias de culturas inferiores, superiores, saber mais ou saber menos e sim culturas e saberes diferentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**, Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>. Acesso em 09 jul. 2021.

ESPINA, Ángel Baldomero Barrio. Culturas locales iberoamericanas, comunicación e interculturalidad. *In*: ESPINA, Ángel Baldomero Barrio. **Conocimiento local, comunicación e interculturalidad**. Recife: Massangana, 2006.

GERVÁS, Jesús María Aparício. **Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en América Latina**. Madrid: Pirámide, 2011.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HARRIS, Marvin. **Manual de Antropologia Cultural**. Madrid: Alianza Editorial S. A, 2011.

LEAL, Barros Tito. **Imanência Indígena**. Fortaleza: Conselho Editorial da coleção Nossa Cultura, Governo do Estado do Ceará, 2011.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil**: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Salamanca: Ediciones Vitor, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais**. Burgos: Universidad de Burgos, 2019.

MARTINS, Daniel Valério. A Aculturação Indígena de Egon Schaden como base conceitual e justificativa do processo de Sobreculturalidade. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 3, p. 148-174, out. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio. /jun./jul./ago. 2003.

PALITOT, Estêvão Martins. **Na mata do sabiá**: contibiuições sobre la presença indígena no Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

SCHADEN, Egon. **Aculturação Indígena**. São Paulo: Editora da USP, 1969.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de Índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. Campinas: Pontes Editores, 2005.

SOUSA, Joscélia do Nascimento Ramos. **Os Desafios dos estudantes e das instituições no convênio - FUNAI - UNB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, nº 2, p. 169-193, dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade Intercultural Indígena. **A Faculdade**: Faculdade Intercultural Indígena – FAIND. Dourados, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>. Acesso em: 9 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Centro de Humanidades. **Projeto Pedagógico do Curso. LII-PITAKAJÁ**- Licenciatura Intercultural Indígena Dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.