

A experiência histórico-educativa entre docentes indígenas no Ceará/Brasil (1988-2018).

The historical-educational experience between indigenous teachers in Ceará / Brasil (1988-2018).

Roberto Kennedy Gomes Franco*

Resumo: Sintetiza as análises efetuadas durante a realização do pós-doutorado. Dialecticamente, investigou-se a “experiência” (THOMPSON, 2002; 1981) histórico-educativa entre os professores e professoras das escolas indígenas desde o Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Metodologicamente, focaram-se as vozes dos professores, que, entre outras coisas, reivindicam politicamente o direito ao trabalho docente indígena, ou seja, pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas. A percepção destes múltiplos “regimes de memórias” (OLIVEIRA, 2016) da consciência étnica dos trabalhadores docentes indígenas faz-se pela retomada da terra expropriada, pelo reconhecimento da identidade violentada por genocídios e etnocídios e, ainda, como território de descolonização da educação escolar indígena na luta por terra, trabalho, educação, saúde, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011).

Palavras-Chave: Experiência. Docência. Indígenas.

Abstract: Synthesizes the analyzes carried out during the post doctoral period. Dialectically, the historical-educational "experience" (THOMPSON, 2002; 1981) was investigated among teachers and teachers in indigenous schools from the State of Ceará, in the Brazilian Northeast. Methodologically, we focus on the voices of teachers, who, among other things, politically claim the right to indigenous teaching work, that is, the resumption of the role of school education with indigenous peoples and not indigenous peoples. The perception of the semultiple "regimes of memories" (OLIVEIRA, 2016) of the ethnic consciousness of the indigenous teaching workers, is made by the resumption of expropriated land, by the recognition of their identity violated by genocides and ethnocide and, also as a territory of decolonization

* Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-doutorando em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br; Coordenador do GIM – Grupo de Investigação Marxista. Membro do GEPI-Grupo de Estudos com os Povos Indígenas.

of education indigenous school in the struggle for land, labor, education, health, amongo ther minimumme ans necessary for the production of life “beyond capital” (MÉSZÁROS, 2011).

Key words: Experience. Teaching. Indigenous.

1 INTRODUÇÃO

Entre os professores indígenas é uma tática descolonizar o processo de educação do europeu, subverter essa história através de um olhar do próprio índio, simplesmente entender o que é que o próprio índio quer. Nessa linha de descolonização do processo da educação, nós encontramos uma experiência interessante, não só de se contar história, mas de se produzir também uma história que era subvertida antigamente pelo olhar do colonizador, que é esse negócio que o cara vai lá ver a história do povo e conta, nós não, nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio índio, e se é para se ter uma história contada pelo próprio índio, então o índio vai lá, pesquisa seu povo, e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão. (SUZENALSON KANINDÉ, PROFESSOR E LIDERANÇA INDÍGENA, 2017).

O texto é uma síntese das análises em História da Educação Escolar Indígena efetuadas durante o período em que se realizou o pós-doutorado. Dialeticamente, analisa-se a “experiência” (THOMPSON, 2002; 1981) histórico-educativa entre os professores das escolas indígenas desde o Estado do Ceará.

Interpreta-se a investigação em História da Educação escolar indígena como a interseção de fronteiras disciplinares, que, compartilhando diversidades, intenta um mergulho profundo e denso nas contradições materiais de produção da existência humana, ou seja, da integralidade do fazer cultural em sociedades diversas.

Tem-se como inspiração epistemológica a interdisciplinaridade exercitada pelos investigadores da História da Educação, seja no alargamento dos sujeitos de pesquisa, seja na ampliação de fontes e/ou objetos e temáticas (ALVES & PINTASSILGO, 2015), até então excluídos e/ou subalternizados, entre eles, por exemplo, o protagonismo narrado pelos docentes indígenas.

Segundo Aires (2009, pg. 18), ao analisar “[...] à emergência do professor indígena como figura-chave nas mobilizações étnicas”, no Estado do Ceará,

É possível perceber uma mudança sensível dos discursos e ampliação dos elementos táticos usados pelo movimento indígena com a entrada em cena dos professores, como, por exemplo, o emprego de um vocabulário específico em sintonia com a linguagem utilizada nos

documentos oficiais e a produção de um calendário de atividades relacionadas com as escolas indígenas, tais como festas, feiras, celebrações e inúmeros outros eventos. (Pg. 35, 36).

Segundo estimativas do IBGE (2012), no Estado do Ceará, são cerca de 350 docentes indígenas, atendendo um público de aproximadamente sete mil alunos, distribuídos em 42 escolas indígenas Específicas, Diferenciadas e Interculturais entre 14 etnias (Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Kanindé de Aratuba, Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Anacê, Gavião, Tubiba Tapuia, TapubaKariri).

Tendo como ponto de partida o florescimento desta realidade histórico-educativa, nas narrativas de professores e professoras indígenas, são possíveis "outras histórias" (HOBSBAWM, 1998) e memórias do movimento da educação escolar indígena diferenciada, e, além disso, evidencia-se, também, como experiência de luta por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida "para além do capital" (MÉSZÁROS, 2011).

Segundo, ainda, Cunha (2009, p. 125),

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até os anos 1970, os índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e a sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país.

Então, quer dizer que, ao se analisar a experiência histórico-educativo dos povos indígenas, nota-se que, em suas relações sociais com o meio ambiente, eles são simultaneamente educados e educadores dos locais onde vivem e ao qual se adaptam no curso de suas trajetórias, aliando as características específicas de cada ecossistema aos seus corpos e, assim, aprendendo a prover suas existências bioculturais.

Aqui, cabe, ainda, se destacar a indispensável contribuição de E. P. Thompson, para a investigação em história social da educação escolar indígena, quando faz a análise comparativa entre Educação e Experiência, ao acentuar que,

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo." (2002, p. 13).

Tal premissa vincula os trabalhadores docentes indígenas a uma adaptação social ao meio em que vivem, trazendo a necessidade de se refletir os professores e professoras indígenas, na qualidade de agentes históricos impregnados de uma existência concreta, e que, partindo da produção material da existência, se os perceba como seres sociais que, pela sua “experiência” (THOMPSON, 1981), têm contato, dialogam, determinam e são determinados pela realidade social em que estão inseridos.

Tais reflexões, metodologicamente, conduzem aqui para o trabalho com as histórias da vida profissional desses professores e professoras indígenas, das experiências dos que vivenciam a realidade histórico-educativa sob enfoque. Isto, na prática, significa desenvolver procedimentos interpretativos, que assumem a função social de “[...] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994) sobre as “[...] experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN: 1994, p. 115), pelos docentes indígenas no Estado do Ceará.

Na perspectiva de Benjamin (1994, p.198),

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

A gestação desse sentido para a História da Educação é de fundamental importância, pois, assim, permite entender-se que o contexto histórico-educativo dos povos indígenas cearenses possui espacialidade e temporalidade que não se desenvolvem nem se desenrolam além da vida cotidiana, como em uma realidade virtual ou meramente discursiva. Pelo contrário, possuem materialidade inscrita no desenrolar do processo histórico mais amplo da história social humana.

Complementarmente, Magalhães; Escolano (1999, pg. 08, 09) ensinam que,

Os professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel central como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E essa dimensão afigura-se tão estimulante como ignorada pelo conhecimento historiográfico.

Posto isso, se interpreta a História da Educação escolar indígena como um fenômeno relacional diluído no fazer cotidiano, possuindo temporalidade e

especialidade específicas e singulares, inscritas tanto na objetividade quanto na subjetividade humanas.

Isto porque, historicamente, os indivíduos se tornam eles próprios pelo trabalho educativo, são suas necessidades efetivas. Diluídos no meio físico da natureza e social da cultura, coletivamente vão determinando e sendo determinados como seres humanos; ou seja, é pelo intercâmbio material da vida em sociedade que se educa a relação corporal de cada indivíduo com o meio ambiente, todos ao mesmo tempo, são trabalhadores e trabalhados pelo meio onde vivem e ao qual se adaptam durante a evolução como espécie biológica. O ser humano, portanto, gradativamente, aprende a aliar suas necessidades às características específicas de cada ecossistema e, assim, consegue prover pelo trabalho educativo sua subsistência.

Na prática desta investigação, tal significa, mediante o materialismo histórico-dialético, desenvolver procedimentos analíticos, em que “[...] pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sobre a perspectiva histórica.” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, pp.11, 12). Pelo menos assim tem sido o fio condutor constitutivo da escrita da História da Educação Escola Indígena Diferenciada, que se decidiu delatar na academia.

Então, os caminhos percorridos pela pesquisa expressam a dialética das narrativas dos professores indígenas que, no jogo contraditório entre lembranças/esquecimentos, possibilitam estudar os modos pelos quais os povos indígenas historicamente situados, materialmente, constituem seus modos de viver.

No que se refere à metodologia, efetuou-se cruzamento de fontes diversas (orais, escritas e audiovisuais), entretanto, se destaca interesse peculiar pelas fontes orais, ou seja, das “[...] experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1994, pg. 115) pelos professores indígenas.

Acerca desta experiência escolar de professores, Souza (2000, pp.17, 18, 52, 54) comenta que,

[...] a história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. [...] é preciso que a história da educação inclua o ponto de vista desses agentes [...]. Nesse sentido, as biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis.

Com efeito, a análise da “experiência” do “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) docente indígena, sua cultura escolar e a luta por uma instituição escolar diferenciada, possibilita uma “escrita da história” (CERTEAU, 2000) com base no trabalho de criação de fontes inéditas sobre os povos indígenas.

2 EXPERIÊNCIA DO UNIVERSO ESCOLAR INDÍGENA REVISITADO POR VIA DAS NARRATIVAS

O ato de investigar a experiência histórico-educativa narrada por parte de cada um dos professores e professoras indígenas revela-se um trabalho fértil, pois, a cada depoimento, a percepção destes múltiplos “regimes de memórias”¹ (OLIVEIRA, 2016) sobre as histórias da Educação Escolar indígena diferenciada, possibilita analisar-se uma experiência que elaborou sentidos e práticas, portanto, estabeleceu identidades.

De modo complementar, Oliveira (2016, p. 13), acentua, ainda que,

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura.

Posto isso, se destaca o foco metodológico deste ensaio nas vozes indígenas, na medida em que as entrevistas permitem um trabalho investigativo de criação de fontes orais inéditas sobre a História da Educação Escolar diferenciada, tendo os povos indígenas como protagonistas. Este sentido político, da entrevista como um experimento de igualdade, faz com que se reporte a Alessandro Portelli (1997, p. 09), quando diz que “[...] uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua”.

Assim, o olhar da experiência de vida desses agentes sociais suscita uma análise desta rememoração de um tempo vivido, sob condições de trabalho, vida e estudo, caracterizando, assim, um período de constituição e desconstituição de

¹ Para Oliveira (2016, p. 29), “Um regime de memória propicia relatar uma história; mas, para compreender a organização e o funcionamento de tais sociedades, o pesquisador não pode fixar-se em um só ponto de vista: deve buscar as muitas histórias e o seu entrelaçamento.”

identidades. Na visão da experiência de docentes e agentes sociais, é importante destacar, ainda, a necessidade constante de uma análise crítica e reflexiva, porquanto cada um pode dizer o que quiser.

A este respeito, Oliveira (2016, pg. 26), comenta que

A memória não se compõe de fragmentos mecânicos que possam ser livre e incessantemente montados, desmontados e remontados numa atividade de bricolage, que agrega significações novas e desconhecidas ao objeto precedente conforme os interesses circunstanciais de um intelecto soberano. Ao contrário, cada fragmento não existe em si mesmo, mas se integra em uma arquitetura de memória, em uma totalidade que integra todas as suas partes, instaurando um sentido compartilhado. A memória não é a combinatória nem muito menos o somatório de uma matéria neutra; ela foi tecida pelos próprios atores sociais em diferentes situações, trazendo para seus novos usos muitos sentidos infusos em usos anteriores.

Estes elementos são de subsídios para o trabalho que se realiza como investigador, com as histórias de vida profissional de professores indígenas, das lembranças dos que vivenciam o cenário histórico sob enfoque.

De acordo com Weibe Tapeba, liderança indígena do povo tapeba,

O cenário que estamos vivenciando nesse momento é uma educação voltada com característica de escola diferenciada, com foco na autonomia dos povos indígenas, da escola voltada para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas. Então a escola indígena, escola diferenciada, escola específica, a escola intercultural, a escola bilíngue e multilíngue, ela deve estar voltada para o fortalecimento das identidades indígenas, para a valorização do patrimônio cultural, sobretudo para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas, não é apenas letramento, não é apenas leitura, não apenas matemática, não apenas geografia, também formação de quadros de lideranças indígenas, também é proposição de política, de etno-desenvolvimento, de gestão de território e de luta pela demarcação de territórios indígenas que serão demarcados, a escola também está voltada também para o modelo de gestão territorial.

Complementar, a fala de Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, explicita assim:

Eu tava lá na marcha da terra, ai chegou uma Índia, eu não vou dizer da onde é o povo dela, mas existe concepções diferentes, uma que tá se formando pra ser professora, ai ela vem fazer uma pesquisa, ai ela me perguntou, qual a importância que tem esse movimento para educação? Daí eu respondi, mas qual é a tua, isso aqui é educação escolar indígena, educação diferenciada...

Mediante a análise da fala de Suzenilson Kanindé, é perceptível o modo como a memória histórico-educativa dos professores indígenas, os quais, conscientemente, lutam politicamente pelo movimento da Educação Escolar Indígena diferenciada, se articula à luta pela terra como parte constitutiva do currículo da Educação Escolar Indígena diferenciada, o que evidencia “[...] o caráter educativo do movimento indígena brasileiro”. (MUNDURUKU, 2012),

Com efeito, percebe-se que a “[...] memória socialmente compartilhada”² (PORTELLI, 1997) pelos professores indígenas cearenses produz mais do que as outras produções das memórias/silêncios individuais, isoladamente consideradas. Na maneira de se articularem e constituírem uma unidade de memória socialmente compartilhadas, os elementos das memórias individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto de memórias.

O intuito, portanto, é que, por intermédio dessas memórias, se possa testemunhar a emergência do movimento de luta dos povos indígenas do Ceará, especificamente o movimento da Educação Escolar Indígena nesse Estado.

Sobre a “memória socialmente compartilhada” por João Kennedy Tapeba (2017), liderança e professor indígena, tem-se ainda, que,

A escola indígena diferenciada tem uma função social, que é mais do que transmitir conteúdos, é para ser lugar de resistência, de luta pela terra, pois ela tem um papel muito maior do que aquele papel burocrático de transmissão da norma culta da língua, da matemática, do português, da história e geografia tradicional, que é o currículo das disciplinas, imposto por esse processo colonizador de 500 anos.

Apreendeu-se com a fala de João Kennedy Tapeba que a Educação Escolar Indígena diferenciada passa a ser também espaço da disputa, ao tempo em que reivindica o direito à terra, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela historiografia tradicional.

² Toma-se como referência, para a expressão “memória socialmente compartilhada”, Alessandro Portelli (1997, p. 16), ao assinalar que “[...] a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados.”

A este respeito, Oliveira (2016, pg. 29) assinala que isso ocorre porque, “[...] a memória que os movimentos e organizações indígenas tentam construir na contemporaneidade é muito diferente das representações do romantismo.”

Com efeito, interpreta-se a memória histórico-educativa entre os professores e professoras indígenas como experiência social, na medida em que, dialeticamente, sujeitos históricos vivenciam as tramas da vida cotidiana, organizam sua vida num conjunto de práticas, como pensamentos, ideias e sentimentos, em relações de reciprocidade e de interesses, organizações familiares e de parentesco, nas relações de trabalho, nas modalidades de exercícios e (des)estruturação de poderes, nas relações de dominação e de resistência; enfim, nas distintas maneiras de sociabilidade engendradas historicamente como necessidades e valores, para a História da Educação.

Sobre o cotidiano escolar das escolas indígenas, a professora Rita Elizângela Pereira da Silva (2017), índia potiguara de Monsenhor Tabosa, assim exprime,

Temos a parte comum e a diversificada, nessa trabalhamos a espiritualidade, toré, as nossas artes, não desprezando as outras, mais reforçando o papel dos nossos artesões que também fazem parte da cultura, também trabalhamos as expressões corporais nesse momento a gente aproveita para trazer o que é nosso, para registrar e não deixar morrer. De 2º a 4º temos a base comum português, matemática, geografia e ciências. Na 5º e 6º trabalhamos a base diversificada, mas na parte diversificada dentro da nossa realidade também posso trazer a matemática, dentro da arte e da cultura, por exemplo, confeccionando uma cordão, com isso posso usar a matemática, ciência, posso usar a divisão, a subtração, ensinar as crianças sobre as sementes para a produção do artesanato, quando o aluno diz que não conhece aí a gente vai explicar o que é, para que serve, de onde ela é natural. Então nessa parte diversificada eu possa por todas as outras disciplinas, em ciências você pode trabalhar um animal X, serve para quê? se é comestível? tem tudo isso, assim a gente vai aprendendo não só o convencional mais dentro da parte diversificada você está trabalhando os dois de maneira transversal.

Mediante a investigação efetuada entre os professores indígenas, pode-se averiguar a importância desse trabalho educativo na âmbito da proposta de educação diferenciada, uma vez que a integração da comunidade e a escola se torna, fundamental nesse eficiente processo educativo, como exprimiu a professora “[...] este programa está impulsionando um processo de ensino e aprendizagem de nós mesmos enquanto povo”, influenciando determinantemente na autoafirmação das novas gerações, para, assim, se proseguir na história, preservando as tradições.

Estes são elementos pertinentes que ensejam para a História da Educação Escolar Indígena brasileira/cearense uma série de recursos didático-pedagógicos inovadores a fim de consolidar o ensino-aprendizagem escolar.

Este sentido também é percebido na falas do povo anacé, quando evidencia a luta com a Secretaria Estadual de Educação para a criação dentro do currículo das escolas indígenas de disciplinas diferenciadas e específicas sobre a história e a memória do povo anacé. Por exemplo, as disciplinas de Arte, Espiritualidade indígena e Expressão corporal pois, segundo os relatos de Júnior Anacé(2017), a expressão corporal “[...] trabalha o corpo em si né, é tipo como que fosse uma educação física mas voltado pra história indígena”. Quando da visita a campo, tive-se acesso, também, a informações sobre o trabalho com projetos.

Sobre isso, em resumo, vem a seguinte narração da Professora Angélica Anacé (2017):

A gente trabalha uma semana de um projeto chamado jogos indígenas. Então, no nosso calendário já tem os jogos indígenas. Porque quem faz o calendário das coisas indígenas hoje é a SEDUC, mas a escola indígena, quando ela tem autonomia de criar o seu próprio calendário e colocar as festas, as danças, pois é com a diversidade que a gente trabalha dentro das escolas. Tipo, a gente vai trabalhar num projeto dos jogos indígenas, aí na semana indígena, que é a semana do índio que chama, a gente trabalha de segunda a sexta, e no sábado tem as culminâncias que a gente trabalha voltada pra arte, cultura indígena, por que a gente passa a semana todinha trabalhando com o infantil até o nono ano, e o EJA médio que é exatamente pra trabalhar essa diversidade intercultural. Por que a gente pegou alguns alunos do sexto ao nono ano e até pra trabalhar a história do nosso próprio povo, dos parentes e assim a gente ia trabalhando. Esse ano quem ganhou, por que tem que ter a campeã né, de tudo isso, a campeã foi a sala de terceiro ano com a história do nosso povo, onde foi mostrada aqui como é que é assar o peixe na brasa, levar os alunos pra mata, mostrar como é que sobe, bota os alunos pra subir nas arvores. Então, a gente procura sempre trabalhar essa diferença com os alunos pra poder eles compreender e entender, por que uma coisa é a história que nem algum de vocês falaram hoje, e outra história é vivenciar é pôr em pratica. E a gente pra não deixar essa nossa cultura morrer, acabar com tudo, a gente tem que repassar, por que eu já vivi isso, o Júnior viveu, esse jovem já não vive mais o que é essa cultura, então ele tem que estudar agora pra aprender de novo, é resgatar, como diz a história. Resgatar a história e não por só no papel é preciso pôr em pratica. E é isso que a gente procura fazer dentro das escolas indígenas hoje.

Neste mesmo sentido, localiza-se o discurso da professora do povo Kanindé, Ivoneice (2015), quando pondera que:

Sim, já vejo mudanças porque logo no início quando eu comecei aqui na escola indígena que não era esse prédio, eu ensinava debaixo das árvores, nas casas dos vizinhos, a gente percebe a diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais, no entanto temos famílias na comunidade que dizem que não são índios, mais todos somos de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola, hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade dizem que são índios.

Fica perceptível na análise das falas que alguns projetos, aulas e atividades desenvolvidas pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas permitem que se compreenda com maior profundidade o processo formativo pelo qual passam os alunos indígenas, uma vez que a escola tem o importante papel de formar culturalmente seus estudantes. Isto faz com que se compreenda até que ponto a instituição utiliza os espaços possíveis para a resistência e protagonismo na execução da proposta diferenciada, uma vez que é nesse ponto que está a diferença de seu currículo em relação a outras escolas tradicionais brasileiras.

Cabe mais uma vez, aqui, evidenciar a importância da docência indígena na escrita da História da Educação Escolar Indígena diferenciada no Ceará/Brasil, América Latina. Para tanto, veja-se em reprodução, o comentário da Professora Angélica Anacé (2017),

O meu objetivo na nossa escola indígena é retomar nossos jogos indígenas, né que é o arco e flecha, a lança, o carregar tora. Então assim, eu sou uma, das atletas indígenas, onde só participei de um jogo indígena pois não teve mais esse jogo, e assim, eu vi que nós temos essa necessidade de recuperar esses jogos indígenas. Meus próprios alunos dizem assim: professora a gente vai pra quadra hoje né, eles esperam que a gente só vai aplicar aquela modalidade de hoje que é futebol que é o que mais faz a cabeça. Eu pretendo aqui, a partir desse ano, onde já estou ocupando essa vaga trabalhar jogos modernos e resgatar os jogos tradicionais que são os jogos indígenas. Então assim, o meu objetivo da minha formação é trabalhar justamente isso a recuperação de todos os fatores culturais, com relação a dança, a música, ao esporte, estamos tentando recuperar tudo isso, a parte do teatro. Então eu não sei se a outra professora trabalhava isso, mas eu aprendi por ela não ser índia, por ela não ter consciência do que é ser índio, essa vontade, esse orgulho, então, não é desmerecendo, mas eu acho que pra ensinar as culturas tradicionais indígenas é melhor um índio ensinar pra outro índio. Se é uma pessoa que nunca viveu muito tempo naquela aldeia, ela não vai saber o que é viver, o que é índio, o que é sentir-se índio. Então, um dos meus

objetivos é esse abordar todos os fatores culturais da escola relacionados, dança, esporte e tudo mais em relação a isso. O que eu puder já em relação a isso é o meu objetivo.

O relato dessa docente, entre outras coisas, concede destaque que se procede para a reivindicação política pelo direito à docência indígena, de luta pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola estabelecida de baixo para cima. Entre os povos indígenas, politicamente, a garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, passa necessariamente pelo cumprimento da Legislação Escolar Indígena, ou seja, de assegurar outra conquista importante do movimento indígena, que é o professor ter que ser indígena, inclusive daquela mesma etnia, que o docente da escola indígena seja um sujeito educado por aquela cultura, pela cosmovisão de mundo de seu povo, que compartilhe das histórias, lutas e vivências.

A entrevista do professor e liderança indígena João Kennedy Tapeba, 2017, reafirma esta reivindicação, ao expressar que,

Nós enquanto comunidade indígena, o que nós fazemos, sentamos com o gestor e colocamos, olha a gente quer professores indígenas, não vamos aceitar de jeito nenhum um professor não índio aqui dentro, se vier um professor que não seja índio a escola fecha, eu, por exemplo, como liderança, deixei isso bem claro na minha comunidade, olha se vier um professor que não seja índio a gente vai fechar a escola, a escola vai parar porque a gente não vai aceitar nenhum professor que não seja índio, deixei bem claro. Um dia antes a gente se reuniu, a gente viu lá quem tinha se inscrito, a gente ficou com essa preocupação, aí deixamos isso bem claro, aí foi esclarecido tudo.

Apreende-se com a experiência histórico-educativa do professor e liderança indígena João Kennedy Tapeba a necessidade de uma radicalidade crítica sobre o exercício da docência por professores não indígenas. A contradição denunciada é que, limitado em sua formação docente, a prática desse professor não indígena na sociabilidade colonizadora do capital é resultado de um processo educativo permeado pela memória histórica hegemônica e dominante. É contundente nas entrevistas o fato de que professores não indígenas têm pouca ou quase nenhuma articulação com a epistemologia da Educação Escolar Indígena diferenciada, salvo raras exceções.

Então, isto quer dizer que a reivindicação política pelo direito ao trabalho docente indígena reafirma a compreensão de “[...] que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura indígena.

A este respeito, em seu indianismo de inspiração marxista, Mariátegui (2007), ao analisar a Educação Indígena na América Latina, ainda nas primeiras décadas do século XX, já argumentava contra a alienante educação imposta pelos colonizadores, reivindicando a necessidade de uma educação anticapitalista, contra-hegemônica, autônoma e horizontalmente “[...] promovida pelos próprios índios”, o que necessariamente se articularia com a crítica prática da propriedade privada da terra. Para Mariátegui (2007), “[...] o problema do índio é o problema da terra”, portanto, uma questão de “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Na experiência histórico-educativa dos docentes indígenas no Ceará,

A retomada de nossa Terra é um processo de formação política e cultural do nosso povo, de nossa juventude, de nossos alunos que tão crescendo. Hoje nós temos professores que cresceram dentro dessa luta de retomada de nossa terra, temos jovens que militam na AJIT (Articulação de Jovens Indígenas Tapebas), por exemplo, que hoje são professores por conta de que cresceram nessa luta, entendendo que sem a terra não vai ter um posto de saúde, sem a terra não vai ter uma escola, sem a terra não vai gerar o emprego, muitas vezes que muitos professores hoje tem, devido a educação, ou a escola, ou a saúde, não vai ter porque? Porque não tem terra, porque não vai ter terra?, por que os nossos troncos velhos, os nossos anciões, tão morrendo, aos poucos tão morrendo, quem é que vai dar continuidade a essa luta, se o meu aluno que é da minha escola, da minha sala, não tem essa formação política e cultural de luta, porque eu aprendi o que? Que eu preciso lutar por um direito meu que foi tirado, se eu não lutar ninguém vai lutar. Então eu cresci aprendendo isso, eu preciso valorizar o meu povo, valorizar a minha cultura, valorizar o que eu sou, a minha identidade que eu tenho, mas muitos tão crescendo sem valorizar isso por que não lutam, não ficam a frente de uma retomada, não passam um dia dentro de uma retomada correndo perigo mas que é bom, que a gente acha, eu pelo menos gosto quando tem uma retomada, por que ta todo mundo reunido, todo mundo trocando ideias, todo mundo tala ansioso pronto pra lutar, se chegar um posseiro com o carro do batalhão de choque vamos todo mundo pro enfrentamento e ninguém recua, por conta de que? Por conta de que a formação política e cultural que vai desenvolver a identidade indígena daquele jovem. (PROFESSOR E LIDERANÇA INDÍGENA JOÃO KENNEDY TAPEBA, 2017).

Da análise desta afirmação, tem-se que o “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) professor/professora indígena compreende não somente o âmbito da institucionalização do saber científico, no espaço-tempo da instituição escolar, mas

ele se transpõe para as experiências educativas das lutas sociais, históricas, econômicas e políticas, entres outras.

Neste panorama histórico-educativo, de perspectiva de superação da imersão dessa lógica colonial/produtivista, o professor/professora indígena deve se reconhecer como sujeito histórico em experiência permanente de formação e luta por terra, trabalho, educação, saúde, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital. A experiência histórico-educativa que emerge das entrevistas evidencia bem isso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação Escolar Indígena tem longa duração, remontando ao processo brutal de genocídio (morte física de um povo) e etnocídio (descaracterização e absorção de uma determinada cultura em relação a outra na história), em nome da fé e da ganância mercantilista colonial europeia na América latina.

Sobre este processo, Galeano (2012, p.05) ensina que

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. [...] A história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

No Nordeste brasileiro, este processo esteve atrelado à cultura do boi e da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram uma “colonização” que nas palavras de Galeano (2012, p. 29), deflagrou “uma guerra que derramou rios de sangue, em cujas veias corriam sangue indígena”.

Essa (des)ocupação tinha como intencionalidade “limpar” o território dos chamados “selvagens”. Para tanto, três modalidades clássicas foram utilizadas, ou seja, “civilizou-se” por meios do aldeamento religioso, da escravidão, e, ainda, mediante assassinatos em massa dos povos indígenas.

No curso desses 500 anos, apesar dos ataques violentos às suas culturas, frutoda necessidade de lucrodos “colonizadores”oudoprocessode “educação”/“cristianização”/“civilização”,porpartedaIgreja e do Estado, entretanto, os povos indígenas não deixaramderesistir,sejademaneiraexplícita/violenta,ou, também, por meio demodosdissimulados,como o sincretismo cultural com os colonizadores.

Na virada do século XX para o XXI, a História da Educação Escolar Indígena Diferenciada, focada na experiência dos saberes ancestrais, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade como sustentáculos essenciais do trabalho educativo, é fruto da luta e da resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas.

De maneira complementar, Streck, Adams e Moretti (2010, p. 24, 25) comentam que

A América Latina é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências [...] Para “escravar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Como aparecem historicamente os projetos pedagógicos nesse contexto? Contribuíram para superar as inferioridades e dependências ou para legitimar a crença epistêmica de que não somos capazes e por isso temos que ter o aval do norte para validar nossos caminhos de emancipação humana e social? Acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualiza-lo histórica e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos.

Estrategicamente, essa consciência étnica dos povos indígenas no contexto da América Latina, com foco no Nordeste do Brasil, faz-se na luta pela retomada da terra expropriada em nome da fé e da ganância mercantilista colonial, pela retomada da identidade silenciada/negada por violentos genocídios e etnocídios, mas, não apenas, este fazer-se, dialeticamente, evidencia-se também como território de descolonização

da Educação Escolar Indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a nova Constituição.

A análise das experiências da prática docente dos professores e professoras indígenas, suas singulares histórias de vida, fazem emergir a constituição da memória histórico-educativa sobre este tempo vivido e a respeito do processo de instalação das escolas indígenas, evidenciando suas disputas no presente por um futuro, o qual se materializa num passado por um conhecimento de historicidade. Isto porque, em concordância com Hobsbawm (1998, p. 186), entendemos que "[...] não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela."

Engajado na contracorrente destas contradições sociais, passa-se a analisar/registrar as "[...] experiências transmissíveis de boca em boca" (BENJAMIN: 1994, p. 115) pelos povos indígenas que lutam politicamente pelo direito de existirem, mediante o exercício de práticas culturais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas.

Expressa-se a interpretação, de que a História da Educação Escolar Indígena habita as memórias dos docentes indígenas, entre outros sujeitos, que cotidianamente se debatem com as adversidades, angústias e vitórias do processo ensino-aprendizagem. A experiência do universo escolar indígena, revisitado por via das narrativas, permite um conhecimento mais profundo, oportunizando enxergar o movimento educacional indígena em seus limites e possibilidades.

Mediante estas evidências, acredita-se que, para a historiografia educacional indígena, é importantíssimo compreender como a "experiência" (THOMPSON, 1981) dos docentes indígenas no território nordestino modifica e é modificada pela formação da consciência e da luta deflagrada pelos antagonismos entre explorados e exploradores, pois o aprendizado político destes níveis variados de formação da consciência histórica é o que tem feito com que os modos de opressão entre os seres humanos tenham sido socialmente criticados, combatidos, reformados e até historicamente revolucionados.

Crê-se que o debate dessa experiência histórico-educativa possibilita melhor conhecimentos sobre a ontologia do ser social indígena. Esse movimento, uma vez revisitado, oportuniza o aprendizado histórico significativo para a trajetória humana ao longo do século XXI.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Max Maranhão Piorsky. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: Max Maranhão P. AIRES. (Org.). **Políticas interculturais e escolas indígenas no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EDUECE, 2009.
- ALVES, L. A. M. & PINTASSILGO, J. (Coord.). **História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)**. Porto: CITCEM – HISTEDUP – IEULisboa, 2015.
- ANACÉ, Angélica. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.
- ANACÉ, Júnior. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7. ed. – São Paulo, 1994.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In: Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- HOBBSAWM, Eric. Aoutrahistória: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick (org.). **Aoutra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII e XIX**. Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010 – resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KANINDÉ, Ivoneice. **Entrevista concedida a FRANCISCO WALLISON BATISTA DE LIMA**, 2015.
- KANINDÉ, Suzenilson. **Mesa-redonda**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.
- MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación, 1999.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MÉSZÁROS, István, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa**. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**, São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PINTASSILGO, J. & MOGARRO, M. **Historiografia portuguesa da Educação**: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores [versão eletrônica]. Educação 35 (01) 28-41, 2012.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como experimento em igualdade. **PROJETO HISTÓRIA**, 14, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, 1997.

POTIGUARA, Rita Elizangela Pereira da Silva. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. pp.7-15.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

STRECK, D; ADAMS, T; MORETTI, C. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 19-35.

TAPEBA, João Kennedy. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.

TAPEBA, Weibe. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2017.

THOMPSON, E. P. Prefácio. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Recebido em Março de 2018
Aprovado em Setembro de 2018