



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**Máster Interuniversitario en *Antropología de Iberoamérica*
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Antropología Social**

COMUNIDADE INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ

**O processo de aculturação através da Educação Multicultural
E Diferenciada utilizada como ferramenta para o
desenvolvimento**

**Daniel Valério Martins
-2012-**

Professor tutor: D. Ángel Barrio Espina

Professor co-tutor: D. Jesus M. Aparicio Gervás



“La educación y la enseñanza son las armas mas poderosas que puedes usar para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por sua constante proteção, presenteando-me com 7 anjos, que atuam diariamente em minha vida.

À minha família, que mesmo à distância jamais deixou de fazer-me sentir o seu amor, contribuindo ainda de forma essencial na pesquisa, a través do trabalho de campo; realizando as filmagens e entrevistas.

À Cacique Pequena, que abriu as portas da comunidade Jenipapo-Kanindé para mim e para toda a minha família, com sua solicitude e simplicidade típicas.

Ao meu tutor D. Ángel Barrio Espina e co-tutor D. Jesus M. Aparicio Gervás, pelas orientações e aportações ao desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores do Máster en Antropología de Iberoamérica, por contribuir para o engrandecimento da obra.

Aos meus colegas de Máster que foram muito amáveis e receptivos, em especial, a Alba, que demonstrou o verdadeiro significado da palavra solidariedade, dedicando grande parte de seu tempo a me ajudar, mesmo com as inúmeras tarefas do master; a Raquel, que estava sempre “a postos” com uma palavra de estímulo e conforto e Ana Duque que me ajudou com a gravação de um DVD, com vídeos para anexo.

Aos meus amigos Teka, Juliana, Michelle, Lilian e Letícia, que participaram desta pesquisa com ideias e sugestões que ajudaram a concretizá-la. Desde a correção ortográfica até a elaboração de estratégias para torná-lo mais fluido e compreensível. Sei que todas tem muitas obrigações, portanto agradeço cada minuto a mim dedicado.

A Aurecy, Luciano, Márcia e Isabel, pelo apoio e incentivo à realização deste Mestrado.

Ao Júnior e a Cris, pelo companheirismo diário, que me proporcionou o equilíbrio necessário, imprescindível para a realização de qualquer trabalho, sendo verdadeiros pilares da minha fortaleza.

A Jalil, por permitir que entre um Kebab e um Dürüm eu desse contorno a esta obra.

Aos professores de espanhol, Marta Pallares Garzón e Federico Latorre Díez-Canseco, por abrir as portas de sua casa a cada domingo, dedicando o seu tempo para o meu aprendizado do idioma.

Enfim, a todos aqueles que tornaram este projeto possível,

O meu sincero obrigado!

DEDICATÓRIA

*Ao meu irmão, Alexandre Valério Martins,
que mesmo de outro plano, certamente verá
o resultado desse trabalho, para o qual ele muito contribuiu,
seja ajudando-me com o trabalho de campo,
seja ensinando-me valores como a fraternidade,
a coragem para lutar e a persistência para nunca desistir no meio do caminho.*

*Dedico o resultado desse esforço a você,
meu irmão, verdadeiro exemplo em minha vida.*

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

AMIJK – Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé

CDPDH – Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos

CEC – Conselho de Educação do Ceará

CIJK – Conselho Indígena Jenipapo-Kanindé

CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CLSJK – Conselho de Saúde Local Jenipapo-Kanindé

CONSUNI – Conselho Universitário

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituto de Educação Superior

ISA – Instituto Sócio-Ambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MISI-PITAKAJÁ – Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

PISA – Programa de Avaliação Internacional

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará

SESU – Secretaria de Educação Superior

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFC – Universidade Federal do Ceará

RESUMO

A comunidade Jenipapo-Kanindé, uma das nove etnias indígenas reconhecidas pelo Estado do Ceará, Brasil, vem, ao longo das duas últimas décadas, lutando por um reconhecimento identitário, como meio para o fortalecimento do próprio grupo, almejando-se a consagração dos seus devidos direitos, enquanto minoria étnica. Entre os objetivos da luta está a busca pela educação diferenciada, que seria importante ferramenta a ser utilizada para o desenvolvimento local, com formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo indígena na conscientização do alunado, promovendo-se, desta forma, a interculturalidade. Assim, tendo-se em vista a relevância de uma educação diferenciada e de uma avaliação que promova a interculturalidade, pela Escola Indígena Jenipapo-Kanindé, a presente pesquisa objetiva trabalhar uma perspectiva voltada para a busca do ensino superior; ou seja, a criação de cursos superiores diferenciados com a finalidade da formação de profissionais que não seriam somente os da educação, como vem ocorrendo actualmente. Trata-se de possibilitar e fomentar outras profissões que possam desenvolver internamente a própria comunidade, baseando-se no conceito de “intraculturalidade” utilizado por Gervás (2011), e no exemplo da “UNIBOL” – Universidades Indígenas da Bolívia.

Palavras-chave: Jenipapo-Kanindé – identidade indígena – educação diferenciada – intraculturalidade – desenvolvimento.

RESUMEN

La comunidad Jenipapo-Kanindé, una de las nueve etnias indígenas reconocidas en el Estado del Ceará, Brasil, viene, al largo de las últimas dos décadas, luchando por un reconocimiento de su identidad, como medio para un fortalecimiento del propio grupo, en la busca por la consagración de sus debidos derechos, en cuanto minoría étnica. Entre los objetivos de la lucha está la busca por la educación diferenciada, que seria importante herramienta a ser utilizada para el desarrollo local, con la formación de profesores calificados, responsables por la promoción del activismo indígena en la concientización del alumnado desarrollándose, de esa forma, la interculturalidad. Así, teniéndose en vista la educación diferenciada y una evaluación que promueva la interculturalidad, por la Escuela Indígena Jenipapo-Kanindé, la presente investigación intenta trabajar una perspectiva dirigida en la búsqueda de la enseñanza superior, o sea, la creación de cursos superiores diferenciados para la formación de profesionales, pero no solamente los del área de la educación, como viene ocurriendo actualmente. Tratase de posibilitar y fomentar otras profesiones que puedan desarrollar internamente la propia comunidad, basado en el concepto de “intraculturalidad”, utilizado por Gervás (2011) y en el ejemplo de la “UNIBOL” – Universidades Indígenas de Bolivia.

Palabras-clave: Jenipapo-Kanindé – identidad indígena – educación diferenciada – intraculturalidad – desarrollo.

SUMÁRIO

	PÁG.
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E PROCESSO DE ACULTURAÇÃO INDÍGENA: LÍNGUA E IDENTIDADE	17
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS NO BRASIL	17
1.2 O DESAPARECIMENTO DE CULTURAS LINGUÍSTICAS	19
1.3 EDUCAÇÃO – ACULTURAÇÃO – DESENVOLVIMENTO	20
1.4 SITUAÇÃO ATUAL DA TEMÁTICA EDUCACIONAL DIFERENCIADA.	21
CAPÍTULO 2 – JENIPAPO-KANINDÉ: FORMAÇÃO, ESTRUTURA, ECONOMIA E UNIDADE.	23
2.1 ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS	23
2.2 RELIGIOSIDADE – RITUAIS, MITOS E LENDAS COMO AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE	29
2.3 POBREZA NA COMUNIDADE E INTERAÇÃO COM ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO PARA UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E “ACULTURADA.”	33
2.4 CHOQUE CULTURAL	34
2.5 UMA PEQUENA NOTÁVEL	37
CAPÍTULO 3 – EDUCANDO PARA A DIFERENÇA E O DESENVOLVIMENTO	40
3.1 INTERCULTURALIZAR O CURRÍCULO ESCOLAR COM A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	40
3.2 A NECESSIDADE DE UMA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL	48
3.3 O TURISMO E A MÍDIA COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO	55
3.4 A COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ ANTES E DEPOIS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	56
3.5 UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, INTERCULTURAL, TRANSCULTURAL E INTRACULTURAL	58
3.6 SITUAÇÃO EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA EM BOLÍVIA E BRASIL	63

CONSIDERAÇÕES FINAIS	PÁG.
1 RESULTADOS	68
2 UTILIDADES DA INVESTIGAÇÃO	69
3 CONCLUSÕES	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	79

ANEXOS	PÁG.
ANEXO 1 – LOCALIZAÇÃO	79
ANEXO 2 – LISTA DE ORGANIZAÇÕES DE APOIO AOS POVOS INDÍGENAS	80
ANEXO 3 – PERGUNTAS DE ENTREVISTA NA COMUNIDADE	81
ANEXO 4 – DOCUMENTOS SOBRE A COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ (ISA)	83
ANEXO 5 – CADERNO DE FOTOGRAFIAS	85
ANEXO 6 – TRIBOS JOVENS	91
ANEXO 7 – <i>SURVIVAL INTERNATIONAL</i>	92
ANEXO 8 – CARTAS DESDE A SURVIVAL PARA INTERAÇÃO DE VARIOS POVOS	93
ANEXO 9 – <i>SERVICIO DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE DE SALAMANCA</i>	99
ANEXO 10 – RESOLUÇÃO DO CONSUNI-UFC	101
ANEXO 11 – COMUNIDADES INDÍGENAS DO CEARÁ (MAPA)	103
ANEXO 12 – DVD-VÍDEOS PARTE DO TRABALHO DE CAMPO	CONTRA-CAPA

INTRODUÇÃO

A comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, ao longo dos anos, em sua luta pela identidade, terras e reconhecimento social, busca na Educação o meio alternativo para a manutenção e a propagação de sua cultura quase sufocada pela cultura dominante (não-indígena). Ao mesmo tempo, sente a necessidade de extrair os aspectos positivos desta sociedade, uma vez que se trata de pequena comunidade, com poucos habitantes, e poucas oportunidades de emprego, não sendo desenvolvida o suficiente para manter a todos apenas com seus recursos naturais.

Esta pesquisa, intitulada “Comunidade Indígena Jenipapo-Kanindé: O processo de aculturação através da Educação Multicultural e Diferenciada utilizada como ferramenta para o desenvolvimento”, tem por objetivos gerais analisar a construção da identidade indígena comunitária, fazendo uso do processo de formação educacional para a conscientização de seus direitos à terra, saúde, e ativismo político; bem como mostrar a importância da Antropologia e do uso de programas pedagógicos como forma de desenvolvimento para a comunidade. Tudo de modo a fazer observar que a aculturação tem seus pontos positivos, podendo contribuir para que uma cultura quase sufocada por outra não venha a cair no esquecimento, levando em consideração o comportamento dos membros da comunidade que vêm como forma de enriquecimento cultural a manutenção da sua cultura diante de tal processo, mesmo que venham a utilizar outra cultura adquirida, pois, nesse caso, a segunda viria a ser somada à de origem, tornando o “ser índio” um indivíduo capaz de ter e expressar vários pontos de vista, relacionado, interagido ou “aculturado”, após a assimilação de várias culturas, o que, inevitavelmente, irá ampliar seus horizontes.

Justifica-se a escolha do tema em virtude da busca por maiores informações sobre o comportamento sócio-cultural, político e econômico dos moradores da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé. Esta necessidade surgiu quando, no ano de 1998, matriculou-se um membro da comunidade Jenipapo-Kanindé na Escola de Ensino Fundamental e Médio Julia Alenquer Fontenele, localizada no município de Pindoretama do Estado do Ceará, Brasil. Em tal escola, exerci o cargo de Professor da disciplina de História, e esse fato despertou o interesse de um grupo de professores a pesquisar sobre a questão indígena, em especial, a citada comunidade, baseado na diferenciação estigmatizada em que passava o aluno no processo de aculturação ao qual estava sendo submetido.

Quanto à metodologia utilizada, adota-se um caráter multirreferencial, fazendo uso da Etnografia, baseado na pesquisa e experiências formativas da Educação diferenciada. Ou seja, parte-se de um pluralismo resultante das diferenças e diversidades étnicas, sócio-culturais e históricas, através da observação informal e participante, utilizando perguntas informais entre os moradores (representantes da comunidade, professores e alunos da Escola Diferenciada), a fim de identificar as particularidades e originalidades que definem o grupo estudado, observando sua visão do “local” e o “universal”, ou seja, o dentro e fora da comunidade em relação ao sistema educativo (Anexo 2).

O tema multirreferencial na Educação brasileira busca a necessidade de uma visão voltada para a investigação, práticas e discursos sociais complexos, de acordo com o pensamento de Ardoino (1998), que se encontra na obra “Abordagem Multirreferencial das situações educativas e formativas”. Seguindo-se o raciocínio do referido autor, busca-se desenvolver uma postura metodológica que abranja as perspectivas antropológica, histórica e pedagógica.

Segue-se, ainda, o pensamento de Meliá (1979) em sua obra “Educação indígena e alfabetização”, ao se tratar da realidade educacional indígena no Nordeste brasileiro e descrever a trajetória da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé. O que se pretende é mostrar outro ponto de vista das relações entre a citada comunidade e a sociedade nacional como um todo, dentro da qual os indígenas sempre foram representados como vítimas da aculturação e da assimilação, ligados ao preconceito, discriminação, escravização e até ao esquecimento de sua identidade.

O emprego de uma perspectiva da antropologia da educação pretende a adoção complementar de outras visões disciplinares, na medida em que seus sujeitos estão condicionados às mesmas coordenadas histórico-culturais. Estando-se ligado às formas particulares de percepção e compreensão do mundo, passa-se a respeitar e fazer uma leitura possível de sua realidade, como se passou quando alunos meus visitaram a comunidade.

Ao estudar a etnicidade, cultura e contemporaneidade, busca-se mostrar a relação entre dominantes e dominados, as classes e estruturas sociais, e as diversas manifestações culturais da etnia Jenipapo-Kanindé, com o intuito de melhor compreender os processos de mudanças aceleradas que vêm atravessando a comunidade e sua cultura. Assim, faz-se uso de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseado em uma observação direta dentro e fora da comunidade para analisarmos os efeitos da educação diferenciada, e da sua aculturação, para o povo indígena e para sociedade de um modo geral.

A Comunidade Jenipapo-Kanindé, a exemplo de outras comunidades indígenas existentes no Brasil, enfrenta preconceitos, na busca de uma aceitação de cada indivíduo como sujeito, que pretende uma atuação ativa na sociedade, com a criação de associações, formando assembleias e fóruns indígenas, havendo pautas relacionadas com a saúde, educação, apoio à alimentação, comunicação, transporte e participação política.

Esse reconhecimento pela diferença buscada pelas comunidades indígenas não somente no Brasil, mas em outros países, a exemplo da Bolívia, consiste na sua própria afirmação étnica perante a sociedade, pois, assim, as comunidades ganham sentido e força na medida em que buscam uma perpetuação, tornando-se os jovens o principal alvo para o não esquecimento da cultura, necessitando os mesmos de uma educação diferenciada, que tome por base uma qualificação profissional na formação de professores indígenas. E estes, em sua atuação como formadores de opiniões e com a ajuda de um material didático confeccionado pela própria comunidade, dariam início a um processo de resgate e manutenção de uma cultura.

A temática central dessa pesquisa está, portanto, baseada na construção das identidades indígenas, através do processo educacional diferenciado, como se organizam em seu espaço territorial, como valorizam o grupo, a família; e a partir de então, tenta-se contribuir com estudos desenvolvidos nessa área, principalmente com a Antropologia da Educação. Tal intenção se justifica justamente no fato observado pelo autor da pesquisa ao levar alunos de uma instituição rede privada de ensino à comunidade Jenipapo-Kanindé, quando estes, juntamente com os professores, depois do processo de contato com a sociedade regional, passaram a ver na escolarização uma necessidade para alcançar o desenvolvimento. Nada obstante, evidencia-se a necessidade de em tal educação enfatizar-se a história dos movimentos indígenas e da sociedade civil que contribuíram no processo educacional do país, constatada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois desde então as comunidades indígenas foram reconhecidas como diferentes, e por isso com o direito a uma “educação diferenciada”, “pluricultural” e “integralizadora”.

Diante do exposto, buscamos as respostas para os seguintes questionamentos: a) O processo de Aculturação usado com a Educação Diferenciada é positivo ou negativo para uma comunidade de minoria étnica prestes a cair no esquecimento?; b) Até que ponto a Educação Diferenciada indígena irá assegurar e manter a comunidade, quando seus membros passem a concluir o Ensino Médio brasileiro?; c) Os exames vestibulares são justos quando analisamos uma comunidade que seus membros passaram toda sua vida estudando em uma Escola

Diferenciada com um “currículo voltado para a vida” distante dos parâmetros gerais da educação não-indígena?; d) A criação de cursos superiores visando à intraculturalidade não seria uma forma de promover e estabelecer o desenvolvimento sustentável da comunidade?

Na presente pesquisa, analisa-se, em específico, a comunidade Jenipapo-Kanindé como um todo – uma “família”, usando-se o conceito de Lévi Strauss (1980), antes e depois da implantação da Escola Diferenciada Indígena, e também a sugestão de uma “avaliação escolar” diferenciada, com a idéia de Hoffmann (1996), atendendo ao público (alunos) que sempre foi submetido à Educação diferenciada, uma avaliação utilizada como possível eliminadora das “injustiças sociais” citadas por Durkheim (1978). Ademais, pretende-se reforçar a ideia educacional de Freire (2000), que quiçá será utilizada em futuros exames vestibulares do Brasil, de maneira a levar-se o alunado indígena às universidades, universidades estas também indígenas, espelhadas nos modelos das Universidades Indígenas da Bolívia.

Sendo assim, para a construção dessa pesquisa, conta-se com o auxílio de aportações de trabalhos realizados anteriormente; como o trabalho de Ticiania de Oliveira Antunes (2008) na área de políticas públicas que trata das mobilizações políticas da etnia Jenipapo-Kanindé, também com o trabalho de Rita Gomes do Nascimento (2006) que trata da Educação escolar dos índios na área de ciências sociais aplicadas, com os trabalhos realizados por Peggión (2003) na Educação e formação de professores indígenas, bem como com os trabalhos realizados pelo professor da Universidade Federal do Ceará Jeováh Meireles, no apoio à comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, o qual se tornou um verdadeiro ícone perante tal comunidade.

O trabalho conta com os dois objetivos gerais citados anteriormente, bem como com os seguintes objetivos específicos:

a) Analisar a construção da identidade da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, mostrando-se a cultura desse povo e sua luta pelo “direito a ter direitos”, utilizando-se o diálogo como principal arma na peleja da aceitação do seu grupo por toda a sociedade e na obtenção de suas identidades;

b) Fazer compreender a força de uma união em uma das minorias étnicas contemporâneas – Jenipapo-Kanindé – sua organização comunal, sua identidade, estrutura, e seu fortalecimento nas lutas travadas contra grandes empresas que visavam suas terras;

c) Analisar a implantação das Escolas Diferenciadas, seus aspectos positivos e negativos; seus objetivos, os alvos de críticas; preconceitos da comunidade em geral, e seu

papel fundamental em uma educação crítica e conscientizadora, na aprendizagem e na discussão dos direitos (pela terra, saúde, educação e ativismo político);

d) Enfatizar a participação política comunitária, pondo em evidência a força feminina, a qual ganha um destaque na política indigenista, assumindo a Cacique Pequena um status de sujeito político ativo, sendo grande exemplo dentro e fora da comunidade;

e) Sugerir a criação de uma avaliação escolar diferenciada, principalmente nas áreas de ciências humanas, levando em consideração a importância da cultura indígena, valorizando a intraculturalidade e fazendo ver o verdadeiro papel de sujeito de cada aluno, deixando de lado avaliações que visam somente à memorização, sendo esse tipo de educação muitas vezes errônea, também por parte dos livros didáticos e até por membros da própria sociedade que buscam a propagação de uma ignorância coletiva.

A pesquisa está dividida em três capítulos, além da introdução e conclusão.

No primeiro capítulo, “História e Processo de Aculturação Indígena: Língua e identidade”, ressalta-se a importância cultural linguística originária e algumas causas de seu desaparecimento, tendo por base a comunidade Jenipapo-Kanindé, que é uma das nove etnias reconhecidas no Estado do Ceará, além de abordar o processo de aculturação com uma outra visão, mostrando-se uma possível triangulação do tema, qual seja: educação – aculturação – desenvolvimento, com a devida participação da comunidade em projetos educacionais, entre eles, o projeto MISI-PITAKAJÁ, impartido pela Universidade Federal do Ceará, (UFC), como exemplo de ferramenta para uma aculturação positiva.

No segundo capítulo, “Jenipapo-Kanindé: Formação, estrutura, economia e unidade”, analisa-se os elementos relacionados com suas origens, religiosidade, situação econômica, estado de pobreza e problemas sociais enfrentados como o uso abusivo de bebidas alcoólicas, no caso derivado de uma luta por terra entre a comunidade e grandes empresas, bem como o choque cultural em relação às comunidades vizinhas não-indígenas, além da força feminina na figura da cacique Pequena à frente da comunidade.

No terceiro capítulo, “Educando Para a Diferença e o Desenvolvimento”, mostra-se a situação educacional da comunidade Jenipapo-kanindé, que está utilizando uma educação voltada para a diferença e o desenvolvimento através de uma ideia de avaliação intercultural, dentro do contexto de multiculturalidade que o Brasil está inserido. Deste modo, faz-se uma análise sobre as consequências da Escola Diferenciada Indígena da comunidade citada anteriormente, observando o antes e o depois da implantação do ensino diferenciado. Faz-se,

ainda, uma comparação deste modelo com a situação educacional superior indígena na Bolívia, com vistas a considerar a possibilidade de implantação da segunda no Brasil.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E PROCESSO DE ACULTURAÇÃO INDÍGENA: LÍNGUA E IDENTIDADE

Através do presente capítulo, busca-se analisar a comunidade Jenipapo-Kanindé, uma das nove etnias indígenas reconhecidas no estado do Ceará, que está situada às margens da “Lagoa da Encantada”, no município de Aquiraz, localizado no litoral cearense (Anexo 1). Tal comunidade foi uma das que perderam totalmente sua língua originária, buscando palavras em tupi-guarani, como forma de resgate cultural.

Mostra-se, ainda, que no processo de aculturação, podem se ver aspectos positivos, de modo que essa comunidade, com seus conhecimentos empíricos e práticas cotidianas de caráter particular, pode assimilar de acordo com seus interesses, traços da cultura “dominante”, para manter a indígena, até porque seria impossível fazer com que a comunidade voltasse a ter os mesmos traços do passado, como se fosse isolada da nação. A aculturação pode, portanto, ser vista como:

“proceso el cual el contacto entre grupos culturales diferentes lleva a adquisición de nuevos patrones culturales por parte de uno o los grupos, con la adopción de parte o toda la cultura del otro grupo.”
(Jary e Jary, 1991, p. 86.)

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS NO BRASIL

Em Pindorama, nome nativo na língua tupi-guarani do hoje então chamado Brasil, havia mais de 200 línguas não escritas antes da chegada dos europeus. De cada quatro brasileiros; três falavam tupi, e a língua portuguesa em contato com esta ganhou um toque e se distanciou do português falado em Portugal.

A população do Brasil era chamada de “brasilianos” de acordo com artigos publicados no início do século XIX no jornal Correio Brasiliense de Londres. Segundo o jornalista Hipólito José da Costa, dono do Jornal, as pessoas naturais do Brasil deveriam se chamar brasilienses, brasileiros os portugueses ou estrangeiros que lá se estabeleceram, e brasileiro o indígena. (Gomes Laurentino, 2010, p.104).

A população nativa do Brasil, até ser chamada de brasileira, ganhou várias denominações. Sendo utilizada para designar as pessoas nativas do Brasil, a palavra “brasileiro” ganha força somente a partir da primeira Constituição do Brasil (1824), porque até então, chamar um português de brasileiro, ainda que fosse nascido no Brasil, era uma “ofensa”, uma vez que o término era utilizado para designar os comerciantes do pau-brasil e os nativos (indígenas), que juntos eram chamados de brasis.

Sabendo-se que a denominação “indígena” segue um caráter um tanto quanto errôneo de acordo com a historiografia e a delimitação geográfica, ainda assim, neste trabalho, utiliza-se a mesma, tendo por base os textos que descrevem essas comunidades.

Nesta época (1824), a população indígena estava estimada em 800.000 pessoas e a língua predominante era o tupi, por ser mais preciso, o “tupinambá”; dialeto o qual era falado no momento do contato entre o povo colonizador e o povo colonizado no litoral brasileiro e estudado pelos jesuítas que traduziam a catequese, tornando-se uma língua importante ao lado do português. Mai adiante, na metade do século XVIII, tal língua foi proibida pelo Marquês de Pombal.

Apesar de muitas palavras do tupi antigo fazerem parte do vocabulário português, a língua tupi não tem força significativa, sendo considerada muitas vezes inútil e incompreensível por grande parte da população brasileira. Sua elite não percebe o verdadeiro valor da língua tupi, que ainda é uma língua viva, que não desapareceu, e que segue sendo falada em algumas regiões da Amazônia e em uma pequena parte do litoral brasileiro. Com a expulsão dos jesuítas, o português fixa-se como língua oficial do Brasil, mas já com seu toque especial.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem 220 povos indígenas diferentes, que somam mais de 345 mil pessoas vivendo em terra indígenas e aproximadamente 190 mil fora das reservas, incluindo-se as dos grandes centros urbanos, havendo falantes de 180 línguas distintas e ocupam 12,54% do território nacional. De acordo com os dados obtidos através do censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, mostrando um crescimento de 84 mil indígenas entre os anos de 2000 e 2010, representando 11,4% da população indígena. O Estado do Ceará, seguindo-se dados do mesmo censo, possui uma população estimada em 19.336 indígenas com uma estimativa de crescimento de 6,2 % ao ano.

1.2 O DESAPARECIMENTO DE CULTURAS LINGUÍSTICAS

Desde o ano de 1500, com a chegada dos europeus no Brasil, a população nativa, também chamada indígena, vem sofrendo o chamado “estigma” da diferenciação citado por Erving Goffman, isto é, com os processos de etnocídio e genocídio enfrentados, vêm ao longo de todos esses anos desaparecendo.

No período colonial brasileiro, o emprego forçado da mão-de-obra indígena seria a base de sustentação do projeto colonial europeu, os quais seriam imputados ao estigma dos “seres inferiores”, que deveriam ser escravizados ou mortos, quando não fosse possível domesticá-los ou catequizá-los pela fé cristã. Assim, ordens religiosas passaram a agir na defesa de causas indígenas nas denúncias de monocultura e nas instalações dos aldeamentos segundo Egon Schaden (1974).

Em meados do século XVIII, formentando o desaparecimento de culturas linguísticas inteiras, o Marquês de Pombal – à época ministro do rei de Portugal – proíbe o uso das línguas nativas, fazendo com que o português se tornasse a língua oficial, de maneira a sufocar muitos dialetos falados em todo o Brasil, expulsando, para tanto, muitos jesuítas que aparentassem “desvios de conduta” em relação ao sistema.

Esse processo de aculturação foi uma das causas da diminuição das culturas indígenas no Brasil, surgindo, em resposta, as políticas indigenistas – resultado dos movimentos que vieram à tona no intuito de revelar a ineficácia do governo brasileiro em acabar com os sérios conflitos fundiários que vinham enfrentando e persistem até os dias de hoje, contra poderosos empresários e contra o próprio Estado. Tais membros do poder diziam conduzir os “selvagens” rumo a um grau mais “evoluído” de “civilização”, como um “favor prestado” em troca da terra e da tutela dos povos indígenas, conforme abordam Mead (1980), Boas (1964) e Grupioni (2006).

Atualmente, nas questões fundiária e de identidade, o movimento indigenista vem ganhando força. De acordo com Kymlicka (1996), a “identidade” consistiria no primeiro passo para vir à tona o sujeito indígena, que passaria a usar a assimilação da cultura nacional imposta como o principal meio para chegar ao desenvolvimento comunitário na economia, saúde, transporte, educação, etc.

Assim, em 1998, o programa de expansão da Educação Diferenciada indígena se estende ao Ceará para garantir no processo multicultural um fator positivo, já que se tratavam de comunidades aculturadas e uma restauração da cultura original seria bem mais difícil, mas

não impossível se fosse utilizado o princípio da intraculturalidade, trabalhado por Gervás (2011), para o fortalecimento comunitário e preservação cultural. De que forma se usaria esse princípio? Isso se daria utilizando-se aspectos de ambas as culturas confrontadas no panorama brasileiro, para se chegar a uma formação indígena que não ignorasse suas origens, preservando-se suas manifestações culturais, mas também dando ferramentas e conhecimentos necessários da cultura não-indígena, a fim de que o índio possa batalhar com suas próprias armas numa realidade multicultural.

1.3 EDUCAÇÃO – ACULTURAÇÃO – DESENVOLVIMENTO

Quando empregamos o termo “aculturação”, vamos ao encontro de ideias desenvolvidas nos pensamentos de Mead (1980), Boas (1964) e Canclini (1989), que a entendem como o processo que surge do encontro de culturas distintas, e que, como resultado, a cultura dominante predomina sobre o grupo minoritário, utilizando-se os termos “superior” e “inferior” na comparação de culturas. O termo foi utilizado pela primeira vez por Franz Boas em estudos realizados com índios norte-americanos em 1896 e depois em vários outros estudos.

Portanto, o processo de aculturação antes utilizado para explicar o domínio cultural individual ou de grupos sobre outros, nos pensamentos de Franz Boas (1896) e Duncan Mitchell (1983), será visto nesta pesquisa como uma ferramenta no processo de desenvolvimento utilizado para o não esquecimento de uma cultura, bem como para o fortalecimento individual ou coletivo, através da aquisição de mais conhecimentos e culturas.

Debemos recalcar nuevamente que nunca podemos estar seguros de si el carácter de una tribu primitiva es la causa de su cultura inferior, de tal modo que en condiciones favorables podría alcanzar una vida cultural más avanzada, o si su carácter mental es el efecto de su baja cultura y cambiaría con el adelanto de su cultura. (Boas, 1964, p.164).

Por tal óptica, pode-se ver uma possível triangulação do tema, que seria: **desenvolvimento – aculturação – educação**, em que, nessa ordem de pensamento, a educação surgiria como resultado do desenvolvimento (no caso de tribos inferiores, nessa linha de pensamento) e o mesmo desenvolvimento geraria a aculturação.

Nada obstante, nessa investigação, intenta-se ousar, mostrando uma outra possível triangulação: **educação – aculturação – desenvolvimento**; onde o desenvolvimento surge como resultado do processo de aculturação buscado pela educação diferenciada, quando esta última visa à intraculturalidade, sendo que ambas culturas em contato passam a ganhar culturas, a somar valores e a enriquecer, fazendo uso da Educação.

De modo geral, observamos na aculturação uma possível solução através da qual as comunidades passariam a utilizar elementos de uma cultura, para manter outra, como bem enfatiza Jesus Aparicio Gervás ao constatar: *“el nacimiento de nuevos significados y conceptos de interacción social, a través del fenómeno de la intraculturalidad.”* (Gervás, 2011, p.13). Em outras palavras, através da formação acadêmica fornecida à comunidade indígena, essa a utilizaria como forma de autoreafirmação na sociedade, gerando na comunidade o conhecimento por seus direitos, tornando-os sujeitos críticos e novos militantes e líderes em busca de causas comuns à sua etnia e o seu fortalecimento.

1.4 SITUAÇÃO ATUAL DA TEMÁTICA EDUCACIONAL DIFERENCIADA.

A questão indígena, com a luta pela comprovação identitária, tem aumentado bastante sua relevância nos últimos 20 anos. Atualmente, muitas comunidades indígenas buscam em suas identidades a afirmação cultural necessária para o direito territorial.

Infelizmente, algumas preocupadas com a questão fundiária, foram esquecendo e deixando de lado a busca por um desenvolvimento educacional; mas, hoje em dia, o foco da luta está voltado para a educação diferenciada, pois tal modelo passa a ser visto como a ferramenta necessária para trazer todos os outros benefícios que irão desenvolver a comunidade.

Por esta razão, intenta-se desenvolver a referida Educação Diferenciada, pondo-se em prática o pensamento de Aparicio Gervás, quando se usa o conceito da intraculturalidade, buscando o desenvolvimento interno e sustentável da comunidade Jenipapo-Kanindé, a qual tenta extrair da aculturação seus pontos positivos, que constituiria na própria aquisição de novas culturas, enriquecendo culturalmente através do contato.

A Escola Diferenciada Indígena Jenipapo-Kanindé se encontra funcionando com 11 professores indígenas, sendo que quatro deles participam do projeto MISI-PITAKAJÁ, para a formação profissional de professores indígenas a nível superior. O que se observa, entretanto,

é que até o momento não havia uma ênfase da temática superior em outras áreas da educação, e na proporção em que os membros da comunidade passarem a concluir o ensino médio, inclusive como já vem acontecendo, se pode imaginar uma verdadeira situação de urgência, sendo necessário desenvolver possíveis soluções para a problemática, o que se tentará realizar no terceiro capítulo, após explicar a história e a situação peculiar da comunidade, consoante se confere a seguir.

CAPÍTULO 2 – JENIPAPO-KANINDÉ: FORMAÇÃO, ESTRUTURA, ECONOMIA E UNIDADE

Neste capítulo, mostra-se um pouco da cultura da etnia Jenipapo-Kanindé; sua religiosidade, sua renda, a luta pelo direito à terra e, principalmente, à educação diferenciada indígena. Para a concreção desta última, traz-se uma sugestão de avaliação escolar, observando o “multiculturalismo”, de acordo com o pensamento de Kymlicka (1996), sendo a base curricular da Escola Diferenciada espelhada nos modelos norte-americanos de intervenção cultural ou “intraculturalidade” conforme a visão de Gervás (2011).

Aborda-se, ainda, o turismo naquela comunidade, analisando seus aspectos positivos e negativos, bem como o desenvolvimento da região como resultado do processo de aculturação¹, que, por sua vez, buscado através da educação diferenciada.

Demonstra-se, também, a batalha de uma mulher, “Cacique Pequena”, que vem vencendo lutas, desafios e preconceitos à frente de seu povo. Considerada, por muitos, uma heroína e verdadeiro exemplo a ser seguido, é refletida em várias etnias indígenas do Brasil como a primeira mulher nomeada Cacique nesse país.

2.1 ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS

A expressão “Jenipapo-Kanindé” é de origem Tupi-Guarani e Tupi-Kanimé. Jenipapo é uma fruta, que em Tupi-Guarani significa “fruto que pinta”, pois era usado para pintar o corpo dos indígenas durante festas e rituais e também utilizado como repelente, afastando insetos durante muitos dias. O nome Kanindé é de origem Tupi-Kanimé, e é utilizado para designar uma ave de coloração azul e amarela – a arara. O termo era originalmente utilizado, nessa língua, para todos os animais que possuíssem um dorso escuro e a peitoral mais clara, e a escolha desse nome se deu em homenagem a um chefe indígena do século XVII, que assim se chamava porque em seus ornamentos utilizava penas dessa ave, além de ser efusivo e “barulhento” assim como tal animal, que para algumas tribos da Amazônia se tratava de uma ave divina que havia ensinado ao homem muitas coisas; como a dança, a fala e o uso da sabedoria.

¹ Ainda que o processo de aculturação seja visto, por muitos, apenas sob o enfoque negativo; intenta-se, através dessa pesquisa, demonstrar seus aspectos positivos e inevitavelmente necessários na realidade cultural atual, como se verá ao decorrer do trabalho.

Os Jenipapo-Kanindé são descendentes dos “Payaku”, uma etnia numerosa que habitava toda a faixa litorânea dos estados do Ceará e Rio Grande do Norte. “Payaku” ou “Baiacu” é a denominação de um peixe de caráter venenoso bastante comum no litoral do nordeste brasileiro, no entanto, esse nome apenas fixou-se na memória da população mais antiga.

Até o final de século XVII, Jenipapo e Kanindé formavam grupos indígenas diferentes, sendo denominados antes de Payaku; e somente a partir do século XVIII, foram aldeados em conjunto por serem considerados parentes, espécie de “família” e por falarem a mesma língua, o que evidenciava sua interconexão como grupo humano cultural. Segundo Lévi-Strauss:

O que diferencia verdadeiramente o mundo humano do mundo animal é que na humanidade uma família não poderia existir sem existir a sociedade, isto é, uma pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consanguíneos e que o processo natural da descendência só pode levar-se a cabo através do processo social da afinidade. (Lévi-Strauss, 1980, p.34)

Até meados dos anos 80, os moradores da Encantada não tinham consciência de sua etnia indígena, uma vez que viviam praticamente isolados a mercê da especulação imobiliária que crescia em torno de sua reserva; a “Lagoa da Encantada”. Sem embargo, mesmo antes de iniciarem a luta para a comprovação da titularidade da terra, sentiam a diferenciação por parte da comunidade ao redor. Os “Cabeludos da Encantada”² passaram, então, a ser enfoque da Pastoral³ e de grupos de estudantes que passaram a ajudar na defesa da causa fundiária e no reconhecimento da identidade indígena Jenipapo-Kanindé.

Assim, até o final da década de 80, esses indígenas, eram conhecidos como “Cabeludos da Encantada” pela comunidade ao redor não-indígena, gerando mitos e lendas urbanas, preconceitos e discriminação; sendo, ainda, considerados por muitos um povo mágico, místico, que vive às margens da Lagoa da Encantada – um espaço sagrado onde depositam suas histórias, mitos e onde evocam a “memória dos antepassados”, “o mato”, “a terra”, “a raiz de índio” e o pertencimento a uma só família.

Suas terras eram alvo de grandes empresas que tinham acordos com a Prefeitura de Aquiraz, entre elas, a empresa Moinho Dias Branco, Ypioca e empreendimentos turísticos. E,

² Nome utilizado para designar os membros da comunidade indígena “Jenipapo-Kanindé”, pois a maioria possuía cabelo grande e viviam nas imediações da “Lagoa da Encantada”.

³ Pastoral é entendida pela ação da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão e obras.

como bem explicam Gurr, Nietschmann e Kymlicka: “En la actualidad, la principal causa de los conflictos étnicos en el mundo es la lucha de los pueblos indígenas para proteger derechos territoriales (Gurr,1993, Nietschmann,1987-Kymlicka,1996, p.49), podendo-se a partir daí imaginar os conflitos sofridos pela comunidade, na luta por sua terra.

A população vivia como lavradores e pescadores, um povo tipicamente rural que não tinha sequer uma organização comunitária e não possuíam conhecimentos suficientes para iniciar a luta por um reconhecimento de terra e identidade. Necessitavam de apoio contra os preconceitos de que eram alvo e para a afirmação de sua identidade cultural que o próprio Estatuto do Índio (Lei nº 6001, de 19 de Dezembro de 1973) deixava a desejar, na medida em que prescreve o seu artigo primeiro: “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”⁴.

O quarto artigo do Estatuto do Índio brasileiro deixa ainda mais clara essa visão preconceituosa, em que o ideal de civilização está baseado na integração do indígena ao restante da população nacional, tendo uma minoria enfraquecida que incorporar-se e adaptar-se à cultura da maioria. Essa visão de “integração” está explícita no trecho abaixo:

Art. 4º Os índios são considerados:

- I. Isolados – quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;*
- II. Em vias de integração – Quando em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais sectores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;*
- III. Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.*

Sendo assim, o Estatuto utiliza a ideia de integração como um verdadeiro progresso, colocando a comunidade indígena em uma situação de “hipossuficiência”, aumentando a necessidade de ajuda à comunidade para sobreviver, com a preservação de sua cultura.

Estas actitudes racistas se están desvaneciendo lentamente, aunque a menudo han sido substituidas no por la aceptación de los pueblos indígenas como naciones distintas, sino por el supuesto que son “minorías raciales” o “grupos étnicos” desfavorecidos, cuyo progreso exige integrarlos en el grueso de la sociedad.(Kymlicka, 1996, p.40).

⁴ Estatuto do Índio, Lei nº 6001, de 19 de Dezembro de 1973.

Portanto, nesse clima de insatisfação da comunidade indígena em relação à sua dependência a um Estado que visa a sufocar sua cultura, é que se dá início a uma luta por autonomia, buscando modificação, começando alguns membros de tribos indígenas a atuar em mobilizações públicas, com ações judiciais contra quem se opunha aos interesses da causa.

En la mayoría de los Estados multinacionales, las naciones que los componen se muestran proclives a reivindicar algún tipo de autonomía política o jurisdicción territorial, para asegurarse así el pleno y libre desarrollo de sus culturas y los mejores intereses de sus gentes. Según la carta de las Naciones Unidas “todos los pueblos tienen derecho a la autodeterminación. (Kymlicka, 1996, p.47).

Com o começo da manifestação por seus interesses, os Cabeludos da Encantada, tendo à sua frente a Cacique Pequena nomeada pela comunidade, passam a exigir, em 1995, o reconhecimento como povo indígena, indo a Brasília e exigindo a presença da FUNAI, aproveitando que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso houve uma modificação das regras de demarcação de terras indígenas, visando a destacar a necessidade da participação indígena e o direito à contestação das partes afetadas (Decreto 1775/96⁵, Portaria 14/96⁶).

Então, é no ano de 1997, que o estudo é realizado na comunidade e que a FUNAI passa a reconhecer os “Cabeludos da Encantada” ou os “Jenipapo-Kanindé” como uma comunidade indígena. Entretanto, esse é somente o início de uma grande luta por demarcação territorial antes que a comunidade fosse expulsa das terras em razão dos interesses das grandes empresas locais que, com frequência, desmatavam a flora local com o corte ilegal de madeira e a retirada ilegal das águas da Lagoa da Encantada para a irrigação dos plantios de cana-de-açúcar, como ocorria com a empresa Ypioca (empresa esta de produção de aguardente – a famosa “cachaça”).

Nessa luta pela terra, uma das grandes sequelas deixada pela referida empresa, foi o consumo abusivo de bebidas alcoólicas, que se tornou verdadeiro problema social na comunidade, gerando alguns conflitos internos. Tais conflitos, muitas vezes, resultam em agressões, e por essa razão, foi deliberada a proibição da venda de bebidas alcoólicas dentro da reserva no intuito de prevenção e redução dos fatores de vulnerabilidade e de risco.

⁵ Estatuto do Índio Decreto 1775/96.

⁶ Estatuto do Índio, Portaria 14/96.

O artigo 19 da lei 11.343/06 trata da observância de princípios e diretrizes nas atividades de prevenção ao uso indevido de drogas. O inciso I reconhece o uso indevido de drogas como fator de interferência na qualidade de vida do indivíduo e na sua relação com a comunidade à qual pertence” (Bizzoto, 2010, p. 26).

Em vista de o álcool tratar-se de uma droga lícita, foi havendo flexibilizações e, aos poucos, as bebidas alcoólicas foram circulando livremente na reserva, principalmente durante os fins de semana.

O que realmente se passou foi o seguinte: quando houve a proibição da venda de bebidas alcoólicas, a notícia chegava a uma das grandes empresas que visavam às terras da reserva indígena, que era do ramo da cachaça, então era comum alguns índios receberem litros de cachaça em troca de pequenos préstimos, gerando conflitos como resultado desse consumo.

Constantemente, a FUNAI recebia denúncias anônimas sobre a venda ilegal e o consumo abusivo de álcool, entrando em cena, desta forma, a AMIJK, que até os dias atuais designam reuniões com pautas voltadas para esse problema, tendo assumido o papel de órgão de controle e fornecedor de dados sobre o comportamento do grupo à FUNAI. Assim, evitaria a entrada da polícia na comunidade, pois, ocorrendo isso com um de seus membros, toda a comunidade seria afetada, sentindo-se fragilizada em sua capacidade organizacional, pois os órgãos locais não estariam cumprindo com suas tarefas.

A área foi delimitada em 1997, mas somente em fevereiro de 2011, os processos de posse ⁷da terra foram concluídos com êxito, sendo mais uma batalha vencida e o fortalecimento de outras iniciadas anteriormente como: a busca pela identidade e por melhores condições na saúde e na educação; e também a vitória que conduziu à entrega total da terra que estava sendo explorada pela empresa Ypioca para o plantio da cana-de-açúcar, aos membros da comunidade: “A terra para nós é pai, mãe. Assim como a mãe tira do seu próprio corpo o alimento que dá vida ao filho, assim do seio da terra tiramos nossa sobrevivência” (Marçal Tupã I, 2011, p.5).

Desde que conseguiram o reconhecimento legal pelo Estado, os Jenipapo-Kanindé se reúnem, através de conselhos indígenas, para discutir sobre a vida comunitária, possuindo, assim, uma voz ativa cada membro da comunidade, fazendo valer o uso do voto. Dessa maneira, se mostra importante a união dos membros e de suas reivindicações, uma vez que:

⁷ Com a Portaria n.º 184 do Ministério da Justiça no Diário Oficial da União (DOU) nº 39, de 24 de fevereiro de 2011.

Sempre que um certo número de elementos, sejam eles quais forem, ao combinarem-se, e pelo fato de se combinarem, provocam fenômenos novos, é preciso conceber esses fenômenos como resultado não dos elementos isolados, mas do todo formado pela união. (DURKHEIM, 1978, p.78).

Em 1999, foi documentado em cartório o Conselho Indígena Jenipapo-Kanindé, visando à organização da comunidade, sendo criada, deste modo, a primeira instituição com esse caráter. Antes, a entidade que mobilizava a comunidade Jenipapo-Kanindé pertencia a uma comunidade vizinha, e se chamava “Associação dos Moradores Trairucu”.

A situação da comunidade ganha um impulso, quando Maria de Lourdes da Conceição Alves assume o cacicado e é então criado o Conselho Indígena Jenipapo-Kanindé (CIJK), que perdura até o ano de 2002.

Por questões internas e disputas de poder entre a população da comunidade, foi criada, ainda, a Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé (AMIJK), que visa a “defender não somente os direitos das mulheres indígenas, mas também melhorar a qualidade de vida na comunidade, promovendo a cultura nativa, a paz e o combate ao uso abusivo de bebidas alcoólicas, com parcerias de órgãos não indígenas, como por exemplo, as universidades e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais” (Estatuto da Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé, 2004).

Assim a AMIJK substituiu as funções do CIJK, agremiando toda a comunidade, sendo os cargos administrativos todos exclusivos das mulheres Jenipapo-Kanindé: “Os cargos da diretoria serão compostos somente por mulheres, tendo um mandato de 3 (três) anos, podendo haver reeleição para mais um mandato.” (Estatuto da AMJK, 2005, p.3). Entre os cargos, estão: a **Diretoria**, composta por – presidente, vice-presidente, primeira secretaria, segunda secretaria, primeira tesoureira e segunda tesoureira; o **Conselho Fiscal**, que busca parcerias em prol de projetos e geração de renda e tem por objetivo avaliar a contabilidade; e a **Assembléia Geral**, que é voltada para as deliberações.

Em janeiro de 2004, foi criado outro conselho com vistas a melhorias na saúde da comunidade, a partir de exigências do Governo Federal. Surge, então, o Conselho de Saúde Indígena Jenipapo-Kanindé, baseado na gestão de política nacional de atenção à saúde indígena, (Lei nº 9.836 de 23/09/1999), correlacionado com o Sistema Único de Saúde – SUS. Dessa forma, o Conselho de Saúde se torna obrigatório no interior das comunidades indígenas legalmente reconhecidas pelo Estado brasileiro.

Vê-se, dessa maneira, que a história política do povo Jenipapo-Kanindé está ligada à história do poder, visto que seus membros, enquanto sujeitos da história, vem adquirindo um certo reconhecimento através da luta política e busca de seus direitos, delineando-se seus traços distintivos e uma redefinição de sua realidade, que antes tinham seus direitos e diversidades culturais negados por parte da política indigenista oficial, refletida nas ações educacionais e culturais vigentes na história da política brasileira. Tal política não reconhece o que as visões históricas, antropológicas e arqueológicas demonstram; que o passado desses povos indígenas é muito rico de conhecimentos, assim como toda a história contada ao longo do tempo a várias gerações pelas redes de ensino institucionalizadas.

Devido ao poder e notoriedade conquistados, indigenistas vem argumentando sobre a necessidade de uma revelação de contextos da realidade histórica no tempo e no espaço brasileiro; observando que sempre houve a presença massiva e resistência entre povos indígenas na faixa litorânea nordestina que inclui o estado do Ceará, os chamados Tapuias.

Por tanto, nos últimos vinte anos, ao observar-se as obras de Porto Alegre (1994), pode-se ver que houve o surgimento de ações governamentais, visando o acesso à saúde, à educação e ao mercado de trabalho nas comunidades, em destaque o povo Jenipapo-Kanindé, de forma a atender as mobilizações e exigências desse povo que sempre vem lutando por suas diferenças, singularidades, particularidades e identidades.

2.2 RELIGIOSIDADE – RITUAIS, MITOS E LENDAS COMO AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE

La religión es un factor muy importante que habrá que tener en cuenta en las consideraciones geopolíticas y en los posibles acuerdos de cara a propiciar la convivencia armoniosa entre los pueblos. (Gómez, 2011, p. 50).

O chamanismo ou pajelança está presente entre o povo Jenipapo-Kanindé, e, como explica Julien Tondriau, “la etnología acostumbra a llamar chaman o shaman, hombre-medicina, (gran) hechicero, y hasta mago, a los individuos dotados de poderes mágico-religiosos...” (Tondriau, 1988, p.27).

A etnia Jenipapo-Kanindé evoca os antepassados, o mito, a terra, a barreira, o morro do urubu e suas raízes de índio no seu espaço sagrado: “a Lagoa da Encantada”. Entre seus rituais, encontra-se “o Toré”, que juntamente com “o mocojó”, foi incorporado pelas comunidades indígenas do nordeste brasileiro, no intuito de consagrar seus grupos étnicos. O Toré é um ritual de dança e cânticos utilizado em épocas especiais, datas festivas, curas,

funerais, ritos de passagem, na apresentação para grupos visitantes, previamente marcados pela Cacique, e até mesmo no próprio Cacicado (Anexo 12, vídeos).

Nos rituais, são evocados sempre seus antepassados no intuito de obter uma explicação para alguma situação específica, ou problemas sociais que a tribo vem enfrentando e as forças da natureza, que, segundo alguns membros da etnia, “está muito triste com a ação do homem”. Como bem explica Durkheim:

As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que nascem no seio dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou refazer certos estados mentais desses grupos.(DURKHEIM, 1978, p.212).

Em 1910, foi criado no Brasil o S.P.I. (Serviço de Proteção ao Índio), mas para garantir tal proteção e direitos legais diante do governo brasileiro, a comunidade em questão precisava atestar sua identidade indígena.

Na primeira metade do séc. XX, O Serviço de Proteção ao Índio passou a exigir o Toré como meio de comprovação de suas identidades, uma vez que outras etnias do Brasil sustentavam sua cultura, sua língua nativa e dançavam o “verdadeiro Toré”. O S.P.I esteve em funcionamento até o ano de 1967, quando foi substituído pela FUNAI. Assim como outras comunidades, a etnia Jenipapo-Kanindé incorporou o Toré nos seus rituais e juntamente com o mocororó – bebida alcoólica feita a base de caju fermentado – realizam as cerimônias, fortalecendo sua autoctonia.

A Fundação Nacional do Índio, assim que entrou em exercício, passou a exigir a comprovação da identidade indígena por meios de estudos antropológicos realizados nas comunidades que se auto afirmavam indígenas. A exigência de tal comprovação é advinda da necessidade de se organizar e classificar os grupos culturais, a fim de se compreender melhor a própria cultura brasileira como um todo, bem como sua história. Conforme aponta Barrio Espina:

Cuando estudiamos las culturas de otros pueblos estamos aportando luz para comprender nuestra cultura, nuestras instituciones y nuestra historia. Por ejemplo, estudiar el animismo, la brujería y el chamanismo tribales puede ayudar a comprender tales prácticas en nuestra sociedad tal como se dan en la actualidad o como se desarrollaron en etapas anteriores. Espina Barrio, 1997, p.35).

Outro ritual dos Jenipapo-Kanindé é a festa do “Marco-Vivo”, (Anexo 5.5) realizada todos os anos, reafirmando suas identidades culturais. Nessa festa, agradecem o pão de cada dia, a mãe natureza e o pai Tupã, e deve ser entendida como um grande momento de participação coletiva em torno da etnicidade do grupo, sendo celebrada no dia 9 de abril, que inicia a semana do índio na qual a identidade indígena é lembrada em todo o Brasil, e perdura até o dia 19 de abril por ser considerado o dia do índio naquele país. Em tal ritual, é realizado o plantio de uma árvore chamada Yburana – palavra que tem origem na língua tupí *y-mb-ú* (árvore de água) e *ra-na* (falso) – formando assim a palavra imburana (falso imbu), e esta é utilizada em substituição aos marcos territoriais fixados pela Funai em 1997, ademais de ser uma planta de caráter medicinal, que serve para combater gripes, bronquites e resfriados, e suas sementes na produção de sabonetes e perfumes para roupas.

O início do ritual é marcado pelo Toré, que é dançado ao redor da Yburana, e nesta ocasião, o cacique tem a missão de iniciar uma caminhada na qual o pai Tupã e a mãe natureza irão indicar onde deve plantar o tronco da Yburana para poder “pegar raiz” e assim ser fincada mais uma árvore na natureza. Desta forma, a comunidade tem sua contribuição na preservação da natureza, garantindo também a preservação de suas raízes e propagando para os mais novos não somente membros da comunidade, mas sim para todos os que visitam a comunidade durante aquela semana, a importância e os valores culturais e étnicos.

Desde a perspectiva de caráter antropológico-filosófico da religiosidade desses povos indígenas, a comunidade Jenipapo-Kanindé tem nesta a interpretação da própria existência:

La interpretación de lo sobrenatural, que en su elemento fundamental expresa la actitud valorativa de la vida terrena con referencia al destino del hombre; se trata de la interpretación de la existencia humana en conexión con los dioses y los seres sobrenaturales. (SCHADEN, 1974, p.103).

Desde a perspectiva antropológica econômica substantivista, a festa do Marco-vivo tem uma relação de reciprocidade, redistribuição e intercâmbio, na medida em que é comemorada uma festa para toda a comunidade na busca pelo reconhecimento e não se depende do sistema capitalista para sua existência (não é necessário o intercâmbio de mercado), mesmo sabendo que, com o passar dos anos e o aumento da popularidade da festa, a comunidade não indígena vem trazendo benefícios econômicos para dentro da comunidade.

Em Abril de 2011, a festa do Marco-Vivo teve um caráter especial, dado que foram comemorados dois grandes feitos: em primeiro lugar, a posse permanente da terra da Lagoa da Encantada, cuja luta durou mais de duas décadas; bem como o início da missão do

Cacicado passado de mãe para filha. Em abril de 2012, outro fator importante foi celebrado: todos os membros da comunidade maioritários foram incorporados no eleitorado brasileiro, ao ser determinado pelo Governo Federal, juntamente com a FUNAI, que cada comunidade indígena que tivesse mais de vinte eleitores iria sediar uma urna durante as eleições, e assim, além de ter voz ativa dentro da comunidade, essa voz iria também ser refletida fora da comunidade indígena através do uso do voto, mostrando-se a importância das comunidades indígenas perante os políticos brasileiros.

Apesar de o cacicado ser transferido somente com a morte do cacique anterior, a Cacique Pequena (Maria de Lourdes da Conceição Alves), com 68 anos de idade, resolveu passá-lo ainda em vida para sua filha Juliana Alves, a Cacique Irê, que assumiu o posto da mãe e a responsabilidade de continuar seu trabalho em 2011.

Nesse ritual, a primeira Cacique mulher do Brasil abençoou os caminhos da filha, pedindo proteção ao pai Tupã e prometendo continuar na luta pelos direitos de sua tribo, à frente da A.M.I.J.K, (Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé), a qual está ativa na luta pelos interesses da tribo, tendo obtido já várias conquistas.

Além da estrutura da base religiosa, como muitas outras comunidades pequenas do Brasil e do mundo, o povo Jenipapo-Kanindé no seu dia-a-dia está repleto de mitos e lendas que lhe dão um toque especial, com uma conotação mística e mágica. Como o próprio nome diz, a “Lagoa da Encantada” é um lugar de paisagem belíssima, o qual tem ao seu redor o morro do Urubu também sagrado e sempre mencionado nos cânticos dos rituais (Anexo 12, vídeos) e uma grande diversidade de árvores e plantas, repleto de belezas naturais e córregos, ambiente em que se nota a preservação de uma mata nativa.

Entre suas lendas encontramos uma em especial, que dá justificativa ao nome da lagoa. Em algumas épocas do ano, pessoas da comunidade veem luzes que se emanam das águas refletindo pela noite, e a população local, principalmente os mais velhos, falam da existência de uma cidade submersa e toda coberta de ouro. Entre outras, encontra-se lendas sobre pássaros de ouro, serpentes gigantes que conversam com os moradores, peixes que se transformam em seres humanos, grandes embarcações que pela noite fazem festas no meio da lagoa, etc.

Desta forma, a população encontra justificativas para vários acontecimentos e inclusive para os próprios problemas sociais que enfrentam, mascarando, às vezes, más situações económicas, mas ao mesmo tempo confortando-se espiritualmente a comunidade.

Ainda assim, revivem a tradição e afirmam sua identidade perante os órgãos governamentais, que passaram a exigir a comprovação de um “ser índio” através de sua cultura e tradições.

2.3 POBREZA NA COMUNIDADE E INTERAÇÃO COM ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO PARA UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E “ACULTURADA”

Assim como em várias comunidades carentes do nordeste brasileiro, a comunidade Jenipapo-Kanindé sofre de alguns problemas socioeconômicos evidentes. Sua economia está baseada na agricultura, coleta de frutas em determinadas épocas do ano, pesca na lagoa e cultivo de milho, mandioca, feijão, batata-doce e hortaliças. A coleta de frutas em suas épocas específicas é o motivo de festas na comunidade, entre elas ganham destaque: o murici, a manga, o coco, o caju, entre outras.

Outras pequenas fontes de renda estão no artesanato feito do barro, cipó e palha da carnaúba; na produção da farinha de mandioca e na força das mulheres rendeiras, que vendem as rendas por elas produzidas para pequenos grupos de turistas que visitam a comunidade; no museu indígena Jenipapo-Kanindé; e na Pousada do Índio, onde se programam trilhas guiadas, também podendo experimentar a culinária indígena no “Cantinho do Jenipapo” – palhoça que serve refeições típicas.

Há algum tempo, a comunidade apresentava traços de uma mistura do rústico com os de uma grande pobreza, e as crianças apresentavam vários sinais de subnutrição. Atualmente, após o reconhecimento comunitário e posse legal da terra, essa situação vem mudando pouco a pouco, tendo por base ações ministeriais visando à auto sustentação dos povos indígenas, consoante evidencia o art. 5º do Decreto 25/91:

Art.5º Compete ao Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, por intermédio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), e ao Ministério da Justiça, por intermédio do órgão federal de assistência ao índio, a coordenação das ações decorrentes deste Decreto (Decreto 25-04/02/1991).

Na primeira visita do autor desta pesquisa à comunidade, no ano de 1998, o mesmo ficou surpreso com a situação em que se encontravam as comunidades indígenas no Brasil. Juntamente com um grupo de professores do Colégio Cascavelense – uma escola privada situada no município de Cascavel, no Ceará – foi-se ver perto essa situação de pobreza em

que viviam os Jenipapo-Kanindé, realidade esta que se repete em muitas comunidades indígenas do nordeste brasileiro.

Na segunda visita, alguns meses depois, e já com um grupo de alunos da mesma escola citada acima, tentou-se mostrar-lhes a realidade indígena brasileira, ou seja, uma história não contada nos livros didáticos e totalmente distante da realidade de cada aluno da rede privada de ensino, fazendo-os observar a necessidade de considerar, conjuntamente, os saberes pedagógicos nessas práticas educacionais, enfatizando os contextos socioculturais dos quais estão inseridos (comunidade nacional). Como bem reflete Gómez:

A pesar de las dificultades, siempre tenemos a manos una de nuestras mejores armas: el diálogo y la comunicación. Un diálogo fructífero y sincero entre culturas debe tener como base el buen conocimiento de la cultura del otro y el reconocimiento de facto de que ese otro tiene el derecho a expresarse culturalmente del modo en que lo está haciendo, siempre que no sea contrario a las normas básicas de la moral universalmente admitidas. (Gómez, 2011, p. 50).

Exatamente nessa linha de raciocínio estavam os trabalhos escolares elaborados por nós, professores, ao observar os trabalhos realizados por Aracy Lopes Silva (1995) sobre a temática indígena na escola tentando criar esse contato entre alunos com as comunidades indígenas, a fim de gerar um conhecimento na interação e diálogo entre ambas culturas.

Pode-se dizer que esta prática vai de encontro à visão de aculturação de Franz Boas (1964) e Margaret Mead (1970/1980), quando os mesmos entendem ser o indivíduo mais evolucionado aquele que passou a perder sua identidade cultural no encontro entre culturas; e, por outro lado, segue o pensamento de Garcia Canclini, quando este diz que o evolucionismo facilita “*elaborar un pensamiento más abierto para abarcar las interacciones e integraciones entre los niveles, géneros y formas de sensibilidad colectiva*”. (Garcia Canclini, 1998, p.23). Em outras palavras, seria mais evolucionado o indivíduo que, no encontro entre culturas, somasse mais conhecimentos e assim pudesse possuir uma visão mais ampla de várias realidades.

2.4 O CHOQUE CULTURAL

O primeiro contato dos alunos com a comunidade foi de espanto e de choque de informações, pois, *a priori*, vários deles indagaram:

“Professor, eles que vão nos levar até os índios?”

“Professor, onde estão as penas? E aquelas roupas bonitas?”

“Professor, ela (a cacique) tem um celular?”

“Professor, no meu livro não está assim!”

Em verdade, o choque cultural foi muito grande para os alunos, já que que eles não acreditavam que se tratava de uma comunidade indígena, e sim de mais uma favela das muitas que circundam Fortaleza, realidade esta que era vista por eles, quando iam de visita ao centro da cidade. Sempre foram acostumados com interpretações superficiais e estereotipadas do personagem “índio” e sua imagem mostrada nos livros didáticos de História ao longo dos anos (SANTOS, 2000, p.36). “*Sabemos que muchas veces hay gran distancia entre lo que los individuos dicen que hacen, o deberían hacer, y lo que verdaderamente ejecutan*” (Espina Barrio, 1997, p.25).

Ajudando-nos a esclarecer os motivos dessas percepções, discorre Kymlicka:

De hecho, la historia de ignorar las minorías nacionales en el Nuevo Mundo está inextricablemente ligada con las creencias europeas acerca de la inferioridad de los pueblos indígenas que habitaban en territorio antes de la colonización europea. Hasta hace poco, eran considerados como “pupilos” o “razas sometidas”, carentes del desarrollo político necesario para ser considerados naciones, incapaces de autogobernarse y necesitados por ello de la protección paternalista de los “superiores” blancos. (Kymlicka, 1996, p.40).

Aos poucos, os alunos foram percebendo que o que viam era uma história não contada em seus livros e que essa comunidade necessitava de ajuda.

El saber práctico de la convivencia se enseña, sobre todo, con el ejemplo. El mejor ejemplo hacia un multiculturalismo no excluyente es el de mestizaje, la mezcla cultural. El sentimiento se educa y la mejor forma de combatir las discriminaciones es acostumbrando a los niños a sentir el mismo afecto por todos los grupos culturales. Las clases y los tratados de ética serán inútiles sin una práctica adecuada y coherente con lo que se pretende inculcar. La mejor forma de perder credibilidad en la educación es haciendo lo contrario de lo que se dice que hay que hacer. (Revista Anthropos- Huelas del conocimiento n° 191,2001, p.122).

Através de vários trabalhos e divulgação da comunidade por parte dos alunos e professores que na altura também eram alunos universitários, juntamente com o apoio de professores de universidades de Fortaleza, podendo-se destacar, entre eles, o Professor Jeovah Meireles, cearense e membro da etnia Tremembé, que foi uma peça chave no apoio e fortalecimento da comunidade, esta foi ganhando uma voz ativa nas batalhas que estavam

enfrentando, ou seja, nas lutas pelo reconhecimento de identidade e pela garantia da posse da terra contra grandes empresas locais.

A comunidade indígena passou a ver a importância que teria a educação em suas vidas, percebendo que *“la educación es fundamental porque educar es crear hábitos, costumbres formar el carácter. No tanto enseñar teorías, sino producir una práctica”* (Revista Anthropos- Huelas del conocimiento nº 191, 2001, p.121), mas essa educação, em vista de suas peculiaridades, teria que ser diferenciada.

Dessa forma, teriam acesso à educação instituída pelo Estado, o qual dispõe o seguinte sobre a educação indígena no Brasil: Art.1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI (Decreto nº26 – 04/02/1991), por tanto, ao mesmo tempo, iriam manter a educação indígena, que seria baseada em sua cultura, ritos e tradições.

Além disso, seria importante que suas crianças não necessitassem sair da comunidade em busca de tal educação, evitando-se, assim, o afastamento da cultura, que se tornaria distante e acabaria por cair no esquecimento, assim como ocorreu com sua língua materna ao passar dos anos.

Em estudos de Jesus Aparicio Gervás sobre o ressurgimento dos povos originários e sua transcendência na educação superior latino-americana, o autor aborda a Convenção de Direitos da criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989, enfatizando a adequação no ensino das crianças indígenas, citada no Artigo 30 da convenção⁸, que preceitua:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que corresponde, en un común con los demás miembros de su grupo, a tener la propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. (Art.30 de la Convención de los derechos del niño; in Gervá, 2012, p. 72).

Vê-se, dessa maneira, uma espécie de processo de aculturação, que procede por uma necessidade básica da comunidade, a qual passou a se sentir sufocada pela cultura ao seu redor, mas que, ao mesmo tempo, isolados não conseguiriam a voz ativa necessária para travar lutas pelos seus direitos, sendo preciso um determinado grau de conhecimento geral (não-indígena), a fim de ser possível darem os primeiros passos.

⁸ Art.30 de la Convención de los derechos del niño, entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990; in Aparicio, Gervás. Didáctica de las ciencias sociales: cuatro casos prácticos. 2012, p. 72.

Observa-se, assim, ser urgentemente necessária uma busca pela formação indígena, isto é, uma educação não somente multicultural de acordo com a grade curricular da Escola Diferenciada, mas também intracultural, tornando-os sujeitos políticos, e visando à realização dos seus direitos socioculturais e históricos, ao se formar informadores dos movimentos indígenas em busca do desenvolvimento local, ou seja, o desenvolvimento sustentável da comunidade. Trata-se de uma educação intercultural, voltada para a intraculturalidade⁹, na qual os indivíduos passam a ver além de si mesmos, o universo à sua volta, passando a entender melhor o outro. O que se busca é, portanto:

Una educación que reconozca en la diferencia la riqueza de una colectividad que construye y reconstruye nuevos significados, nuevas maneras de relacionarse, nuevas formas de vida. Una educación integradora, basada en la equidad y el respeto, en la tolerancia y la solidaridad, en la aceptación del otro como parte de sí mismo, en la diferencia como oportunidad para ver la diversidad de la que está compuesto el mundo, llena de matices, colores, sabores, emociones, sueños, ilusiones, que otorgan una complejidad majestuosa que se convierte a su vez en un torbellino de esperanza y vida. (Rodríguez, 2011, p. 96).

2.5 UMA PEQUENA NOTÁVEL

No Brasil colonial, a base de sustentação do poder era a aristocracia rural e patriarcal, na qual o homem era o principal elemento: o chefe, líder, patriarca – espelho de uma Europa medieval. Mas, hoje em dia, esse exemplo de sociedade patriarcal está mudando de figura, pois a mulher vem ganhando cada vez mais voz ativa nas sociedades, até mesmo nas comunidades de minorias étnicas do Brasil e do mundo.

Conforme um estudo de Eduardo Punset, em uma comunidade indígena norte-americana, as quais os espanhóis chamaram de Navajos e Lakotas, tal autor viu que essas tribos já trabalhavam elementos que somente há pouco tempo a ciência vem comprovar:

Ahora bien, la sorpresa viene de haber comprobado hace muy poco tiempo que la especie humana es la única conocida en la que el macho mayor conserva a lo largo de toda su vida un nivel de infantilismo mucho mayor que el de la hembra. Los machos nunca dejan del todo la niñez, como muestran sus comportamientos, sus juegos y sus pasatiempos, mientras que las hembras se olvidan fácilmente de la infancia. (Punset, 2011, p.63).

⁹ Ressalte-se que tais conceitos serão desenvolvidos no capítulo posterior.

Punset (2011), em conversa com os representantes das tribos, percebe que estas estavam se tornando sociedades matriarcais, pois os homens, de certa maneira, sempre conservam a “mentalidade dos doze anos de idade”, já as mulheres possuem mais maturidade. Acredita-se, no presente trabalho, que é justamente esse fato o que pode explicar o que vem ocorrendo na sociedade brasileira.

No Brasil, essa realidade vem à tona, não somente na Presidência da República, dado que, como vale ressaltar, é a primeira vez que uma mulher (Dilma Rousseff) chega a tal cargo no Brasil; mas também nas pequenas comunidades de minorias étnicas, pois cerca de nove comunidades indígenas do Brasil tem à frente mulheres no Cacicado. Veja-se o trecho de um artigo jornalístico que aborda a liderança feminina:

No início do século XVII, viveu a índia Iracema, os lábios de mel. A sacerdotisa que guardava os segredos da porção da Jurema e que deveria ser casta por toda vida. Lenda cearense e metáfora de criação do Estado, lançada por José de Alencar há 140 anos, ela pode ser atualizada nas índias que, hoje, lutam para sobreviver (...) em meio a casebres(...) resistindo às investidas das grandes empresas que circundam a área indígena.(Diário do Nordeste, 06/03/2005. Não paginado).

Através dessa pesquisa, se teve a oportunidade de conhecer a primeira Cacique nomeada do Brasil; a Cacique Pequena, que possui uma administração incontestável e méritos pessoais que a evidenciam na comunidade e em todo o país.

Sempre que possível, está presente nos eventos públicos, disposta a solicitar ajuda política nas burocracias do estado. Vale ressaltar que em 2004 foi eleita “por voto” a cacique Creuza na Aldeia Umutina, instalada no município Barra do Bugre, no Estado do Mato Grosso, como outro exemplo de mulher cacique em tribos indígenas brasileiras, enfatizando-se também o uso de eleição para o cacicado. Sem embargo, a primeira mulher nomeada Cacique em uma comunidade, foi Maria de Lourdes da Conceição Alves – a “Cacique Pequena” – em 1995 (Anexo 5.4).

Maria da Conceição, mãe de 16 filhos, dos quais 14 vivem na reserva, possui uma grande e numerosa família, levando em conta os mais de 50 netos e assim somando com genros, sobrinhos, primos, todos da comunidade possuem de certa forma uma relação de parentesco, e veem na figura da Cacique pequena, não somente uma líder, mas sim uma grande mãe.

Quem tem a oportunidade de conhecer a Cacique Pequena, pode enxergar claramente que naquela singela estatura, está uma grande mulher e exímia líder, pois com seu carisma e

sua sabedoria empírica, vem conquistando vários benefícios em prol de sua comunidade, e entre eles, podemos destacar: ônibus escolar, posto de saúde, uma escola indígena diferenciada, gado leiteiro, um galpão para manufaturas artesanais, casa de farinha etc.

Também foi criado no ano de 2010 um museu (Anexo 5.6) assim como o dos Ticuna, contando um pouco sobre a história da comunidade Jenipapo-Kanindé, além de também ter sido construída a Pousada do Índio, a qual conta com uma mão-de-obra especializada formada pela própria comunidade, tornando-se mais uma fonte de renda que visa ao turismo local como um de seus aspectos positivos.

Em abril de 2012, durante a semana do índio, a comunidade recebeu a visita do Programa Mais Educação, coordenado pelo professor Ricardo Costa que foi aluno do autor do presente trabalho e atual informante sobre os avanços e desenvolvimento obtidos pela etnia com os projetos educacionais.

CAPÍTULO 3 – EDUCANDO PARA A DIFERENÇA E O DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, mostra-se a situação educacional da comunidade Jenipapo-Kanindé, que está utilizando uma educação voltada para a diferença e desenvolvimento com uma ideia de avaliação intercultural, dentro do contexto de multiculturalidade que o Brasil está inserido. Busca-se analisar os efeitos da Escola Diferenciada Indígena da comunidade citada, observando-se o antes e o depois da implantação do ensino diferenciado. Ainda, faz-se uma comparação com a situação educacional superior indígena na Bolívia, sugerindo-se o estudo da possibilidade de sua implantação no Brasil.

3.1- INTERCULTURALIZAR O CURRÍCULO ESCOLAR COM A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Atualmente, grande parte das escolas procura impor conhecimentos prontos, sem dar a devida importância aos conhecimentos que o indivíduo (aluno) já traz consigo, muitas vezes criando uma barreira entre a aquisição e a criação de conhecimentos. Essa imposição a que os alunos são submetidos decorre originalmente do desejo dos europeus exploradores dos séculos XV ao XIX, ressaltando o etnocentrismo e desvalorizando a forma de pensar dos “nativos” indígenas.

No es cierto, como creíamos, que los racistas sean los otros, en el tiempo y en el espacio. El racismo habita entre nosotros: en el currículo escolar...y en el profesorado, consciente o inconscientemente, es uno de los agentes que contribuyen a su perpetuación. El racismo, la justificación de la desigualdad por motivos étnicos o culturales, la deshumanización del otro, la legitimación de la hegemonía de Occidente, están en la base de la cultura que aprendemos y vivimos, impregnan nuestra visión del mundo y condicionan nuestros comportamientos y actitudes.(Xavier, 2010, p.15).

Muitas vezes, o professor cai em uma visão etnocêntrica e não respeita o ponto de vista de seus alunos, que passam a aceitar tal modo de ensinar passivamente, dado que existe desde os primórdios um respeito à relação poder – conhecimento – religião, onde o professor era o grande dono da verdade “sagrada”, e como se essa verdade fosse absoluta, e assim passam a não aprender realmente, “porque não tem oportunidade de revelar o que pensam, discutir suas idéias, elucidar suas dúvidas”. (HOFFMAN, 1996, p.40).

A busca por uma educação diferenciada defende o fim de uma prática estruturada há séculos, em que professores não-índios seriam os principais autores no processo de esquecimento de uma cultura, pois passavam a seguir uma grade curricular na qual não estava inserido um programa de atenção à cultura indígena, não levando em conta a quantidade de alunos indígenas na comunidade, ou seja, *“parece más que una evidencia la necesidad de introducir la perspectiva intercultural en el sistema educativo, de interculturalizar el currículo escolar”*. (Xavier, 2010, p. 6).

La igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad en el acceso al currículo hegemónico existente, sino que depende de una modificación sustancial del currículo existente. No habrá justicia curricular si el canon curricular no se modifica. (Xavier, 2010, p. 7 e 8).

Assim, as comunidades indígenas iriam passar a indicar membros de sua etnia para obterem uma educação e formação específica no intuito de torná-los professores para exercerem a prática docente em suas comunidades. Seria, destarte,

uma redescoberta e mesmo um profundo apego às tradições culturais particulares, exaltando os valores do regionalismo ou mesmo dos grupos étnicos minoritários. Não é por acaso que os últimos anos têm sido palco de um imenso ressurgir de iniciativas de recuperação e divulgação das raízes culturais tradicionais dos diversos grupos sociais ou mesmo de determinadas regiões, acompanhadas de uma maior consciencialização dos valores que suportam essas mesmas tradições. (Duque, 2005, p.26-27).

Nesse sentido, vê-se essa redescoberta dos grupos étnicos e minoritários, com uma visão mais ampla, seguindo-se o conceito da intraculturalidade usada por Gervás (2011), em que as culturas não se fecham em si mesmas, buscando-se inovações para o fortalecimento de sua cultura e tradições. Como bem elucida Duque: “O problema das minorias é, cada vez mais, um problema complexo, que é preciso abordar social e pedagogicamente” (Duque, 2005, p.30).

Visando a um desenvolvimento pedagógico em relação a uma educação diferenciada voltada para as comunidades indígenas, a Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) dá início às primeiras experiências de formação de professores indígenas, com a implementação em 1998 de políticas educacionais do Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará. Assim, foi desenvolvido o Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, juntamente com a (FUNAI), formando o professorado

indígena que iria passar a cobrar melhorias e também servir de fiscais no próprio trabalho da SEDUC.

Sendo assim, as escolas que atendiam às comunidades indígenas e que não adotavam um currículo diferenciado passaram a rever essa situação, à medida que surgiam as mobilizações de acordo com o projeto da escola diferenciada, porque é certo que; “as culturas mais diversas já convivem – em paz ou em conflito – lado a lado. É necessário aprender a viver, positiva e humanamente, com essa realidade”. (Duque, 2005, p. 30).

El acceso a la educación institucionalizada y mestiza - que eso es en última instancia el sistema de educación bilingüe bicultural para las poblaciones indígenas- supone la apertura a herramientas de contacto e intercambio con la sociedad no indígena y el desarrollo de habilidades aplicables en el ámbito de la interculturalidad a las funciones públicas de participación, decisión, representación y gestión, no solo dentro de los pueblos indígenas... (SICHRA, 2004, p. 43)

Pode-se observar, desta maneira, a busca por uma aculturação positiva, onde o alvo seria a preservação de uma cultura, utilizando meios de outra, buscando elementos de uma sociedade multicultural para o fortalecimento do intracultural comunitário, sem deixar que tais meios venham a apagar memórias, mas sim utilizá-las no intuito de propagá-las e divulgá-las para os mais jovens. Nesse sentido, descreve Ángel Barrio Espina:

El hijo de un gran pianista (por adecuación) no hereda su habilidad, la aprendió del padre. Es posible que herede la potencialidad (aptitudes) del padre, utilizándola o no mediante la práctica (adecuación). (Espina, Barrio, 1999, p.103).

Assim, são os próprios membros da comunidade que irão dar continuidade a uma cultura, conscientizando os seus de um valor herdado e capaz de ser o meio de diversas conquistas de caráter comunitário.

Así, por ejemplo, los niños y niñas indígenas viven su etapa infantil hasta el momento en que las condiciones de sus familias o los ciclos marcados por la tradición y la cultura se lo permiten. La infancia indígena es más bien un recorrido apresurado hacia la vida adulta y sus responsabilidades, y la escuela sólo tiene cabida dentro de este proceso en la medida en que no interfiera en la estrategias de supervivencia familiar. (SICHRA, 2004, p. 40)

Algumas comunidades indígenas do Brasil, acompanhadas por grupos de antropólogos, vêm trabalhando exatamente esse processo de aculturação e divulgação de uma

cultura como meio para sua preservação, a fim de se ressaltar a diversidade cultural e a necessidade de respeitá-la. Como explica Kymlicka:

La diversidad cultural surge de la incorporación de culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas a un Estado mayor. Una de las características distintivas de las culturas incorporadas, es la que denomino “minorías nacionales”, es justamente el deseo de seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte, exigen, por tanto, diversas formas de autonomía o autogobierno para asegurar su supervivencia como sociedades distintas. (Kymlicka,1996, p.25).

Visando a essa preservação de uma cultura, antropólogos passaram a trabalhar metodologias pedagógicas com as crianças das comunidades, futuros propagadores de suas próprias culturas. Entre elas, ganha um destaque especial a comunidade Ticuna do Amazonas, que, nesse sentido, teve como impulso;

La publicación en 1985 del libro “Torü Düü’Gü, nosso povo...”. El libro fue potenciado secundariamente como material escolar, de manera que los niños pudieran aprender a leer, además de en su propia lengua, sobre su propia cultura... en un intento de rescatar esa tradición en vías de desaparición entre los más jóvenes, que son los que más acceso tienen al mundo audiovisual. (De la Rosa, in: Espina Barrio, 1999, p. 209 e 210).

Infelizmente, a comunidade Jenipapo-Kanindé não pode seguir o exemplo da comunidade Ticuna, pois assim como varias comunidades minoritárias do Brasil, perdeu totalmente sua língua, adotando o português e tentando resgatar algumas palavras e tradições em Tupi-guarani. De todo modo, segue outros exemplos, como a busca pela educação diferenciada com materiais didáticos específicos, livros didáticos que contam um pouco da história da etnia, professores indígenas e a busca para o desenvolvimento de um pequeno turismo local com a REDE TUCUM, a fim de que este possa impulsionar a economia da comunidade, através da venda de seus produtos artesanais. Ademais, como foi dito antes, criou-se no ano de 2010 o museu Jenipapo-Kanindé, para contar um pouco da história da comunidade.

Partindo tal comunidade de uma visão pedagógica como forma de seu próprio desenvolvimento, e sendo aprovada em 1999 a criação das Escolas Indígenas no país,

definidas como “coletivas, específicas, diferenciadas, multiculturais e multilíngues”¹⁰ (Grupioni, 2006, p.53), foi estruturada e entregue somente no ano de 2009 a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé, antes Escola de Ensino Fundamental Elcira Gurgel, que era gerenciada pelo município e atendia à comunidade.

Nos dias atuais, a escola tem um papel fundamental na formação de seu professorado e a comunidade passou a ter uma voz ativa nas decisões da Escola, que tem o professor indígena Edson da Silva como diretor, atendendo à educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nada obstante, constatam-se algumas falhas no sistema, devido à falta de profissionais qualificados para exercerem a docência no ensino médio, que funciona atualmente apenas com o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e os alunos que buscam o ensino médio fora dos parâmetros do EJA são obrigados a ir a comunidades vizinhas, no caso da comunidade Indígena Jenipapo-Kanindé os mesmos buscam na comunidade do Iguape. O que tentam é minimizar a falha com a utilização de transporte escolar que funciona diariamente para atender a esse alunado.

Quando questionada sobre sua educação e preparo para enfrentar um vestibular, a aluna indígena Raquel nos diz que o principal problema é a falta de professores para o ensino médio e apesar de ir todos os dias para assistir as aulas na comunidade do Iguape, não se sente preparada (Anexo 12, vídeos).

Um dos objetivos da implantação da Escola Diferenciada indígena seria minimizar os efeitos negativos da discriminação. Erving Goffman (1998), em seu estudo sobre o estigma, esclarece que estigmatizar algo ou alguém é muito mais um ato de diferenciação de um indivíduo, ou mesmo a inaceitabilidade de certas ações que fogem dos padrões impostos pela sociedade, para o autor, “criar categorias de diferenciação é uma forma mais abrangente de estigmatizar do que propriamente a exclusão” (Goffman, 1998, p.12).

Entretanto, observa-se que, dentro do contexto da comunidade Jenipapo-Kanindé, a diferença cultural observada seria o mecanismo para a busca de táticas e estratégias para o desenvolvimento baseado na educação, e também pode ser vista como o principal caminho onde iriam buscar a discussão por direitos à terra, à saúde e à educação, com mais qualidade e participação ativa na sociedade.

¹⁰ Vale ressaltar que alguns conceitos como “multicultural” e “multilíngue”, quando aplicados na Europa ganham outras denominações, como: “intercultural” e “plurilíngue”, conceitos esses que serão melhor explicados em tópicos posteriores.

A partir de 2004, a comunidade decidiu que apenas o professorado indígena permaneceria na escola, professores estes que houvessem concluído cursos de formação docente por programas do Estado, baseados nas Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, e no programa Parâmetros Curriculares em Ação em 2001, lançado pelo MEC.

Levando em conta conceitos antropológicos, a etnopedagogia (Antropologia da educação) surge com esse papel da busca de uma aculturação, fortalecendo uma cultura por meios pedagógicos, utilizando um material didático nessas escolas diferenciadas, confeccionado pelas próprias comunidades, fazendo surgir em 2004 o CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio à produção de Material Didático Indígena, que reúne professores indígenas e especialistas com a função de, entre outras, avaliar propostas de publicação apresentadas por secretarias estaduais e municipais de educação, seguindo os parâmetros estruturados na Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.), da educação brasileira (LDBEN, Nº 9.394/96 da Constituição Federal). Saliente-se que a referida lei deixa espaços para medidas legislativas que possam surgir, com novas normas e técnicas pedagógicas. Assim, várias entidades governamentais entram em cena na execução do projeto de magistério para a Escola Diferenciada, entre elas: SEDUC, o MEC, a FUNAI, a UFC, etc, que elaboraram a seguinte grade curricular, contando com o apoio de especialistas nas áreas de conhecimento ministradas no referido curso:

Disciplinas de formação específica: BÁSICAS; Língua Portuguesa, Matemática e História. ESPECÍFICAS; Estágio Supervisionado, Fundamentos Antropológicos, Fundamentos Linguísticos, Gestão da Educação e Currículo, Legislação e Fundamentos da Educação Escolar, Políticas Indigenistas e Políticas Indígenas, Metodologia e Prática de Pesquisa.

Disciplinas de Formação Geral: Artes, Ciências, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês para informática).

Disciplinas de Formação Temática Transversal: Comunicação e Tecnologias da Informação, Ecologia e Etnodesenvolvimento, Educação para Saúde e Encontros e Estudos Culturais.

Dúvidas vieram à tona em relação ao “resgate linguístico”, já que a etnia Jenipapo-Kanindé é uma das quais perderam totalmente sua raiz linguística, buscando esparsas palavras no Tupi-guarani, na tentativa de uma maior caracterização indígena. Sem embargo, o projeto

foi visto pelos indígenas como uma das muitas vitórias conquistadas, uma vez que sempre eram cobradas medidas para uma formação docente e escolarizada. Para os índios, a profissionalização dos seus seria indispensável, estando, inclusive, legalmente habilitados para exercer sua plena cidadania e “multiculturados”, ou seja, inseridos dentro do contexto da sociedade multicultural, e passando a lutar pela intraculturalidade, que seria a principal ferramenta desse professorado.

Nessa esteira, a busca pela intraculturalidade a partir do multiculturalismo surge como o resultado desse processo de aculturação, na qual o “ser índio”, que estava encerrado no seu “mundo”, em sua cultura e tradições, passa a incorporar culturas distintas e ao mesmo tempo procura manter a sua, ou seja, ganha destaque um certo sincretismo cultural, uma visão mais ampla, que fortalece o desenvolvimento de duas ou mais culturas ao mesmo tempo, passando por etapas de acomodação e assimilação até chegar a uma determinada fusão.

Sendo assim, à proporção que os integrantes da comunidade aprendem conhecimentos específicos para sua sobrevivência e produção de seus bens materiais, aprendem, também, os valores e comportamentos necessários para o estabelecimento de relações sociais:

Educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor. Dos términos hay, por tanto, en la relación que constituye la educación: por una parte, el individuo en crecimiento; por otra, los valores sociales, intelectuales y morales en lo que el educador está encargado de iniciarle. (JEAN, Piaget, 1981, p.157).

Surge, assim, a preocupação em amenizar o que vem ocorrendo com os indígenas que acabam por abandonar sua comunidade, aumentando os subúrbios marginais das grandes cidades com o intuito de “ganhar a vida”, ou pela busca de uma educação a qual a comunidade não pode oferecer, já que suas comunidades não conseguem suprir sequer com algumas das necessidades mais básicas.

Dessa forma, encontrar uma solução para essa problemática seria um dos grandes objetivos das Escolas Diferenciadas, sendo necessário nesse momento justamente o acompanhamento pedagógico e antropológico, no intuito de garantir que esse processo de aculturação não seja um “ tiro pela culatra”, ou seja, não venha a ser mal usado e tornar-se um dos meios de esquecimento de uma cultura, alienação e ignorância de um povo.

Pelo contrário, tal educação deve ser utilizada de modo a buscar a intraculturalidade, ou seja, o fortalecimento cultural da própria comunidade, pois uma péssima realidade do

Brasil, com o passar dos anos e os interesses políticos e econômicos, é gerar a ignorância de um povo, que é capaz de parar na frente da televisão, assistir a um jogo da seleção brasileira de futebol, cantar o hino nacional, sem saber o que está pronunciando, pois são palavras que também caíram no esquecimento; já não se sabe o significado e se limita a repetir, porque são “brasileiros”, aliás, muitos não sabem sequer a origem do termo “brasileiro”.

Então, a antropologia e a pedagogia teriam o papel de fazer com que a cultura indígena não venha a cair no total esquecimento e tampouco que sejam cometidos os mesmos erros que vem ocorrendo na sociedade de um modo geral, que faz com que a desigualdade social e a discriminação aumentem a cada dia pela busca aos interesses individuais, destacando ainda mais a diferença de classes.

No es tan grande como se cree, la diferencia de los talentos naturales de los hombres, y aquella variedad de genios que parece distinguir a algunos en ciertas profesiones, cuando llegan a alcanzar un grado de perfección....(SMITH,1776, p.141).

Essa discriminação e diferença de classes ocorrem no próprio meio educativo, pois, existem práticas “deseducativas”, fortalecendo e enriquecendo uma minoria, estipulando o egoísmo individual ou coletivo.

Las discriminaciones racistas son un mecanismo que permite mantener privilegios sociales, económicos, laborales, políticos y culturales frente a aquellas otras personas a las que se considera inferiores y a las que se suele culpar, a la menor, de generadoras de problemas.(Jurjo Torres,2010, p. 27 e 28).

A Escola Diferenciada está estruturada fisicamente, mas o principal corpo de uma escola não são suas paredes, e sim, seus alunos, professores, projetos e objetivos com fundamentos teóricos e práticos, bem como com avaliações progressivas que possam dar sentido às atividades que venham a desenvolver tanto o indivíduo, como a comunidade, tornando-se estes sujeitos ativos e profissionais, qualificados na busca pela continuidade de projetos, principalmente na área educacional, com formações específicas para o trabalho e desenvolvimento interno. Nesse tom, pode-se ver o exemplo das primeiras três Universidades Indígenas da Bolívia – UNIBOL, criadas no ano de 2008 no governo de Evo Morales por meio do Decreto-Lei de número 29664¹¹, as quais formam profissionais qualificados, que

¹¹ Bolívia. Decreto Supremo, nº 29664 de 2 de agosto de 2008, para a criação de universidades indígenas para a população Quechua, Aymara e Guaraní.

passam a assumir postos dentro da própria comunidade com o único objetivo de desenvolvimento sustentável, não buscando, dessa maneira, profissionais externos, assegurando os cargos aos seus membros, de forma a eliminar pouco a pouco a idéia de ir em busca do conhecimento fora da comunidade e o possível esquecimento de suas raízes.

No dia 31 de março de 2010, a Universidade Federal do Ceará aprovou a criação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) – Licenciatura Intercultural Específica (Anexo 10). Seus objetivos seriam: a formação, qualificação e habilitação a nível superior de 80 professores para atender ao Ensino Fundamental e Médio nessas comunidades.

Assim, a idéia dessa pesquisa seria ampliar o leque de oportunidades em relação aos cursos oferecidos às comunidades indígenas. Nesse sentido, a criação de Universidades Indígenas para atender essas comunidades seria uma possível solução para os vários problemas sociais hoje enfrentados por elas. No estado do Ceará, existem nove etnias reconhecidas pela FUNAI e outras em processo de reconhecimento, assim, não somente a comunidade Jenipapo-Kanindé teria o privilégio à educação universitária diferenciada, mas todas as comunidades próximas de um modo geral, entre elas; Tapeba, Pitaguary, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Tupinambá, Potiguara, Tremembé, Gavião, Tupiba-Tapuia, Anacê e outras que ainda lutam por suas identidades.

3.2 A NECESSIDADE DE UMA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL

O processo de avaliação vem ao longo de sua história e da história da antropologia da educação sofrendo mudanças significativas, mas essas mudanças são estruturadas na procura de enquadrar o indivíduo na sociedade, de acordo com suas exigências. Esta sociedade, por tornar-se a cada dia mais seletiva em torno do mercado de trabalho, faz com que o indivíduo procure sempre saber mais, para conseguir mais (bens materiais), “quer gostemos ou não, o mundo é uma selva capitalista” (Schmidt, 1999, p.53). Assim, observa-se que os conceitos de “selva”, “caça”, e luta pela sobrevivência mudaram muito com o passar dos anos.

E é exatamente essa questão que levantamos nesse capítulo: avaliar o quê e como na Escola Diferenciada indígena? O sujeito mais capitalista? O sujeito com maior capacidade de memória? Onde ficam os valores morais, éticos, sociais e culturais? Onde se enquadraria a interculturalidade?

Observando-se algumas avaliações as quais eram submetidos alunos da comunidade, percebe-se que existem alguns professores que não foram devidamente preparados em seu papel auxiliador na formação de opiniões, deixando escapar equívocos nesse processo de avaliação, ou seja, vários professores das disciplinas da área de humanas, preocupados com o cruel sistema seletivo de nossa sociedade, e contando com uma grade curricular empobrecida, esquecem que,

el currículo, pues, en sentido laxo, sería el conjunto de aprendizajes adquiridos por el alumnado en el marco escolar, pero también el camino seguido para lograrlos, es decir, el conjunto de actividades desarrolladas por alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.(Xavier,2010, p.6).

O que se observa, desse modo, na sociedade em geral, é que cada vez menos se trabalha a história e a cultura na especificidade dos grupos envolvidos, e estes vão perdendo o caráter antropológico e linguístico, buscando-se fazer com que seus alunos “saibam mais”, preocupados com os repasses de conteúdos e a função docente, sendo que esses mesmos alunos não se apercebem de que estão sendo tratados como meras “máquinas gravadoras” e acabam perdendo a oportunidade de obterem uma visão crítica dos fatos e uma criticidade na interpretação de sua realidade social.

La información, en general, está mediatizada. Por esta razón corremos el riesgo de recibir información manipulada que pretende servir a los intereses de su elaborador. Precisamente, y desde esta perspectiva, todos somos potenciales presas fáciles de esa manipulación. Es aquí donde la educación, en todos sus niveles, siempre que no sea tendenciosa, puede desempeñar un papel fundamental para proporcionar las pautas de información básicas, objetivas y acertadas y la formación del sentido crítico necesario para una correcta valoración de la información que se nos está brindando. (Gomez, 2011, p. 50).

Assim, baseada nessa valorização na transmissão dos conhecimentos, ganha destaque a luta por manter somente professores indígenas na Escola Diferenciada, e também a necessidade de manter essa educação crítica e uma formação adequada e diferenciada para esse professorado, por isso é indispensável uma avaliação eficaz nesse processo de aprendizagem indígena.

La autoeficacia del profesor influye en los mismos tipos de actividades en que lo hace la autoeficacia del estudiante: elección de actividades, esfuerzo, persistencia, logro. Tales profesores pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes mejor a través de la planificación y en sus interacciones con los

estudiantes. Estos efectos motivacionales sobre los profesores pueden acentuar el rendimiento del estudiante. (PAUL R., 2006,p.37)

No panorama atual, a busca pelo “decorar” (memorização) cresce assustadoramente, e as provas (avaliações), nas disciplinas humanísticas, principalmente no ensino de história, são elementos que evidenciam esse fato com clareza, pois fazem com que o aluno passe a reproduzir e não a produzir história, ou seja, não veja que ele é capaz de fazer história. Um exemplo simples nesse papel de memorização sem criticidade está claro nos livros de história do Brasil do ensino fundamental, quando autores mostram personagens heróicos, ocultando os interesses individuais e econômicos precedentes desses fatos. Sua clientela, ou seja, seus leitores, os alunos, passam a memorizar nomes e datas esquecendo o contexto social e deixando de fazer as devidas relações com a atualidade, sem criticá-los, analisá-los ou interpretá-los. Espínola exemplifica essa realidade:

“Responda rápido: Quem foi o primeiro europeu a pisar em terras do hoje Brasil?

- Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500.

A resposta está certa, mas acaso seria absolutamente certa? Errado

O primeiro europeu a pisar em terras do hoje Brasil, não foi nenhum navegador português, foi um espanhol, Vicente Yañes Pinzón, em 26 de janeiro de 1500, ao desembarcar na ponta do Mucuripe em Fortaleza (...)

(...) Mas, por que os livros de história, não atribuem a Pinzón a glória de ter descoberto o Brasil?” (ESPÍNOLA, 2001, p.8).

Mas como seria ensinada tal questão aos alunos indígenas da Escola Diferenciada? Quais seriam os conceitos de heróis pela glória da descoberta? Qual o conceito de descobrimento? Qual a importância para o aluno indígena em ser português ou espanhol o primeiro europeu a pisar em terras brasileiras?

Um dos sérios problemas do ensino de história e geografia é o fato de que tais conhecimentos são apresentados aos alunos como uma série de fatos a serem decorados, totalmente desvinculados da vida e da realidade desses alunos. (Penteado, 1994, p. 37).

A realidade da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, desde a criação da Escola Diferenciada, vem mudando de acordo com os seus objetivos traçados, pois busca despertar a curiosidade nos educandos, a ponto de perderem a busca somente pela memorização, mas essa é uma realidade ainda em processo de adaptação e não totalmente contemplada nas avaliações do ensino da comunidade, pois a mesma ainda possui avaliações tradicionais.

A avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações, ajuste e orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem e não só em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.(P.C.Ns. 1999).

O que ocorre são avaliações que buscam somente selecionar indivíduos como se todos tivessem as mesmas chances e oportunidades, compartilhassem de mesmos pensamentos, costumes e cultura, isto é, uma verdadeira seleção em uma rotina de privilegiar os já privilegiados, pois reproduzem os indivíduos de acordo com a política vigente, prepara o sujeito para dominar ou ser dominado. Observando uma sala de aula qualquer, pode-se ver que os próprios alunos que ali se agrupam possuem pensamentos diferentes, mas com os mesmos interesses; “vencer na vida”, tornar-se importante, e é exatamente aí que comumente negam o outro, partem para o individual, esquecendo os valores sociais, éticos, morais e culturais.

A Escola Diferenciada busca uma grande mudança no ensino indígena, dado que; em primeiro lugar, estão os interesses coletivos e comunitários, valorizando-se, deste modo, a cultura, o grupo, a família, o fortalecimento da luta, conscientização, a identificação mais forte e a manutenção da tradição. Nesse sentido, seria necessária uma avaliação eficaz, pois essas evidências mostram que as oportunidades e chances não são as mesmas para todos. *“En el aspecto filosófico, es preciso calibrar el verdadero sentido de la “igualdad de oportunidades” como ideal ético. Se trata de una cuestión de justicia, derecho inalienable de cada niño?”* (EDWIN G., 1994, p.83).

Como ocorre com os indígenas que enfrentam as mesmas provas de vestibulares competindo com alunos das escolas de renome do país? O antropólogo Antonio Carlos de Sousa Lima, em um de seus estudos sobre a educação indígena, durante o governo Lula, diz que “a maioria dos estudantes indígenas com educação média não conseguiu aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

De acordo com Antonio Carlos de Souza Lima, um grande desafio para os representantes indígenas junto ao MEC seria a criação da categoria de professor indígena dentro do sistema de ensino, e outro mais complexo seria a criação de concursos públicos

diferenciados e concursos vestibulares diferenciados, pois no momento existe um problema que não foi solucionado, uma vez que os sistemas estão despreparados para essa modalidade de ensino específica, contando-se com um pessoal pouco qualificado, falta de compreensão e de vontade política de alguns dirigentes. Então, como seriam preparados e avaliados tais professores e alunos indígenas? O que tem que ser observado, analisado e levado em consideração em tais avaliações?

Desconsiderando que não se trata de uma “ação”, mas de uma interação, na qual o outro, a outra parte, a outra perspectiva (no caso, dos alunos, dos pais, da comunidade escolar e social em que a escola se insere) tem de ser levada em consideração se pretendemos alcançar algum resultado. (Penteado, 1994, p. 57).

As Provas (avaliações) usadas nas disciplinas humanísticas na sociedade, e principalmente na comunidade indígena, podem e devem ser utilizadas como armas para a constatação e quiçá a solução ou reestruturação dos problemas sociais: “A avaliação escolar é antes de tudo uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, as finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. (Barros e Celistre, 1999, p.49).

Assim, antes da elaboração de alguma avaliação, deve-se antes de tudo analisar o grupo que irá ser submetido, e em seguida saber com precisão as habilidades, competências e aprendizagens que necessitam ser constatadas. A título de exemplo, as habilidades de uma criança indígena com a terra provavelmente será diferente de uma criança que vive no centro da cidade. “A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”. (Esteban, 2000.p. 69).

As avaliações na sociedade em geral, e principalmente na Escola Diferenciada, devem preparar o educando para a vida, discutir os problemas enfrentados por ele em busca de possíveis soluções, torná-lo ativo na sociedade, sabendo questionar, argumentar e enfrentar problemas, socializando conhecimentos já acumulados, criticando-os, reformulando-os ou até mesmo defendendo-os.

Estudos realizados em diversas partes do mundo demonstram que a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores são muito importantes para a qualidade da educação, que sempre foi uma das grandes preocupações do governo brasileiro, e que reflete não somente na educação indígena, pois muitos professores também das escolas não-indígenas estão em sala

de aula e não possuem a titulação necessária para serem professores, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, e por outro lado, faltam professores para disciplinas específicas nas escolas, fazendo com que venha a cair ainda mais a qualidade do ensino porque não há professor para lecionar.

Segundo as diretrizes curriculares para o ensino médio aprovadas em 1998, no artigo 6º da resolução: “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio”.

Sem embargo, o que se observa é que isso até hoje não aconteceu, pois as reformas foram introduzidas apenas formalmente e, em consequência, na sala de aula tudo permanece igual. Uma idéia como possível solução seria resgatar modelos como da antiga Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE,¹² criada em 1985, em Brasília com bases em idéias do Centro de Professores(CEPs) fundado na Espanha, também na década de 80, sendo lamentável que a EAPE tenha sido extinta dois anos depois pelo novo governo.

O que seria realmente de fundamental importância para a Escola Diferenciada indígena seria o resgate de algumas políticas de ensino, que foram sendo extintas de governo em governo, havendo um descaso em relação à educação nacional como um todo, e dentro dela, com a própria educação indígena.

Assim como extinguiu-se a EAPE, o mesmo também ocorreu com a experiência de uma avaliação progressiva e continuada adotada em 1997 em escolas do Distrito Federal e extinta em 1999, sem dar tempo suficiente para elaborar-se uma avaliação eficaz. Grande número dos países em que se considera ter um bom desempenho educacional adotam a avaliação continuada e demonstram que esse tipo de avaliação deve ser levado em conta e analisado antes de ser ignorado ou desqualificado como muitas vezes acontece no Brasil.

A avaliação tem de ser considerada um meio e não um fim. Veja-se nas palavras de Antonio Ibáñez Ruiz;

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil, do Ensino Médio (ENEM), do Programa de Avaliação Internacional (PISA) e, ainda simulações com o novo indicador proposto pelo Ministério da Educação (MEC), o (IDEB), Indicador de desenvolvimento da Educação Básica, foram noticiados amplamente, confirmando a baixa qualidade do ensino de crianças e jovens nas escolas

¹² EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – criada em 1985, em Brasília com supostas idéias do Centro de Professores (CEPs) fundado na Espanha, também na década de 80 com o Real Decreto 2.112/1984 (11).

públicas e privadas. Foi um massacre contra as escolas, principalmente as públicas, apesar de o MEC ter divulgado experiências de sucesso de algumas poucas escolas públicas.

Ninguém duvida de que a nossa educação básica carece da qualidade com que todos nós sonhamos para nossos jovens, principalmente quando comparada com a de outros países. Parece que ninguém duvida, também de que é necessário utilizar indicadores que possam nos orientar a respeito de como está se desenvolvendo a Educação, seja básica, seja superior.

Curiosamente, e apesar de vários indicadores, não sabemos, ainda, como nossos jovens se desenvolvem em relação a outras áreas do conhecimento diferentes das escolhidas nas avaliações, em geral, português e matemática. Não estou questionando a importância desses indicadores, estou apontando a falta de outros indicadores. Parece que esses outros indicadores não despertam curiosidade ou são de menor importância.

Alguém pergunta qual é o comportamento ético dos nossos jovens e quais os indicadores que poderiam nos mostrar a visão que eles estão adquirindo deste nosso mundo globalizando e injusto? Ou, então, quais são os indicadores que nos permitem avaliar os princípios e valores praticados e respeitados por nossos jovens? Sem contar com os indicadores a respeito do nível de desenvolvimento cultural, histórico, social, e por aí vai.

Essa febre por determinados indicadores e a carência total de muitos outros podem ter sua causa na predominante e, aparentemente, quase hegemônica existência de um modelo de educação que prioriza resultados, sem questionar a forma de obtenção destes, nem a capacidade crítica, criativa, reflexiva ou comportamental dos nossos estudantes. Por que não desenvolver e divulgar indicadores que mostrem o real valor do conhecimento que a escola acrescenta ao aluno, desde o seu ingresso nela até a sua saída, para conhecer melhor o papel que ela representa no aprendizado das crianças e dos adolescentes? Se esse tipo de avaliação fosse apresentado, eliminaria muitas das injustiças que se cometem contra os professores e as escolas públicas, uma vez que aqueles e estas são capazes de suprir, parcialmente, as deficiências dos alunos provenientes de famílias que sofrem com a falta de condições econômicas e sociais (...). (Ruiz, 2009, p.50 e 51.)

Assim, o foco da educação indígena seria a construção e afirmação das identidades diferenciadas, meio de transmissão e a propagação cultural através da interculturalidade. Almeja-se uma tomada de consciência, fazendo-se uso da intraculturalidade, na luta pela conquista dos direitos sócio-culturais, fortalecendo-se, ainda, o movimento indigenista, com o processo formativo de professores indígenas, destacando-se a diversidade de idéias como um processo significativo baseado na troca de experiências e conhecimentos entre líderes, professores, alunos indígenas e a comunidade de modo geral.

Frente a la ciudadanía diferenciada, la ciudadanía multicultural precisa mucho mejor la naturaleza de los rasgos diferenciales de los grupos, lo que permite distinguir los objetivos prioritarios específicos de cada uno, que son divergentes aunque reconducidos hacia una mejor integración social al enlazarlos con la dicotomía clásica “mayoría-minorías” en el sistema democrático. (Benítez, 2007, p. 27).

3.3 O TURISMO E A MÍDIA COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do turismo pode trazer riscos para a cultura, já que a comunidade foi, por diversas vezes, alvo de críticas por parte de pessoas que duvidavam de suas raízes indígenas, pois não tinham mais caracterização aparente, pensando se tratar de mais um grupo que queria ter benefícios por parte do governo. Isso porque, por exemplo, os Jenipapo-Kanindé em nada se pareciam com os povos indígenas localizados no alto do rio Solimões, que possuíam caracterização indígena tradicional e eram o parâmetro exigido pelo governo para o suposto reconhecimento de identidade.

O que se observa, por outro lado, é que o mesmo turismo seria uma das armas para o desenvolvimento da própria comunidade, com a divulgação dos grupos visitantes, e essas informações levadas a um mundo cada vez mais globalizado, podem ir modificando e moldando culturas; sendo que, nesse processo de aculturação, “o contato não é necessariamente prejudicial ao corpus cultural do indígena, desde que este permaneça convivendo com seu grupo e seja independente economicamente do “branco” (Ribeiro, 1922, p.79).

Para tal linha de raciocínio está voltado o trabalho da Cacique Pequena que, em todos os projetos da comunidade, visa ao desenvolvimento local e à sua independência econômica, buscando, sempre, a criação de novos empregos e melhorias na educação, saúde e turismo, desenvolvendo, desta maneira, os próprios direitos sociais¹³ dos membros comunitários.

Quando a comunidade indígena era totalmente fechada, evitando-se o contato com alguém de fora, seus membros já eram acostumados a casar entre si, não possuíam Escola Diferenciada, a saúde era precária, as casas desprovidas de esgotos, e era alto o índice de mortalidade infantil (Anexo 12, vídeos); encontrando na educação e no turismo uma possível via para o desenvolvimento, buscando cultura nesse mundo globalizado.

Percebemos, assim, que a conquista do reconhecimento da identidade indígena, utilizando todas essas características, garante à comunidade viver com liberdade para definir o destino de todo potencial produzido na localidade. Com a auto-identificação, a união, estruturação como uma única família, a visão da comunidade externa como um “povo

¹³ Segundo o art. 6º da Constituição Federal brasileira: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

diferente”, como já foi citado, e os interesses econômicos das empresas locais, fez com que esse protagonismo pudesse ser percebido com as notícias dos índios Jenipapo-Kanindé nos principais jornais do Estado do Ceará. Dessa maneira, tal notoriedade pública passa a ser utilizada como “arma” na luta da comunidade.

A reserva da Encantada, nos dias atuais, é bastante visitada por pequenos grupos turísticos, mais bem estudantes, os quais são bem recebidos pela comunidade, que lhes ajuda com visitas guiadas nas trilhas, através da chamada Rede Tucum de turismo comunitário, que inclui experimentar a alimentação típica local e visitas ao Museu Indígena Jenipapo-Kanindé.

Nessas visitas, os turistas passam a ouvir dos mais velhos as histórias da comunidade, sobre suas origens, e assim esclarecendo dúvidas e ganhando, por sua vez, espaço na mídia a própria comunidade, por meio da divulgação das lutas e conquistas dos Jenipapo-Kanindé, que, além de aparecerem nos grandes jornais do Ceará, a comunidade denuncia os problemas sociais em um jornal impresso pelo próprio povo, denominado Resistência Indígena. Até 2008, esse jornal era publicado bimestralmente, com um caráter ideológico, abordando assuntos sobre a disputa de recursos naturais, conflitos fundiários, no intuito de defender as causas indígenas e o movimento indígena no Ceará. Subsidiado por recursos da União Europeia através de ONGs, possui uma tiragem de 3.000 exemplares, distribuídos gratuitamente, permitindo que várias comunidades indígenas do Ceará ganhem voz ativa, nesse processo de ressurgimento indígena mostrado no periódico. Entre as comunidades, ganham destaque: Jenipapo-Kanindé, Tapeba, Pitaguary, Tremembé, Potiguara, Tabajara, Kalabaça e Anacés.

Desta forma, mesmo a mídia divulgando uma imagem estereotipada e caricatural do indígena, se torna também um espaço proveitoso para a afirmação da indianidade. Uma exposição que proporciona uma valoração do grupo e a autoestima de seus membros, que criou seu próprio meio de comunicação para desenvolver o movimento social que ganhou uma autonomia nesse jogo, de certa forma político. “Agora temos orgulho de sermos índios, aonde vamos, dizemos que somos índios.” (Cacique Pequena, abril de 2012).

3.4 A COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ ANTES E DEPOIS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A comunidade Jenipapo-Kanindé vivia praticamente isolada na reserva da Encantada, com uma economia de subsistência em que produziam o que iriam comer, sendo socialmente

fechados, ou seja, não se relacionavam com pessoas de fora da comunidade e os casamentos eram realizados somente entre membros da própria comunidade.

Em relação à Educação, o acesso era, para muitos, praticamente impossível, pois tinham que caminhar duas horas para a escola mais próxima, que inclusive não possuía ensino diferenciado; e isso contribuía para a desistência de muitos alunos pela busca de novos conhecimentos, sendo obrigados a deixar os estudos na antiga quarta série primária, pois não tinham tampouco acesso ao transporte escolar.

A Lagoa da Encantada, a qual dá nome à localidade, estava poluída pelas empresas de aguardente que estavam nas proximidades, contribuindo para a escassez de alimentos da comunidade que, juntamente com a precariedade da saúde, com a falta de saneamento básico, gerava muitos casos de subnutrição, que, por sua vez, desencadeava em altos índices de mortalidade infantil.

Nesse cenário, a Escola Diferenciada joga importante papel, como afirma Bonfil:

En otro sentido, la incorporación de la escuela en el medio indígena supone la respuesta a dos problemáticas bien distintas de una misma realidad: por un lado, la oportunidad de acceder a un servicio no sólo de formación sino también de apoyo nutricional y de salud para niños y niñas, sumamente apreciado en contextos de privación extrema y escasez endémica... (Bonfil, in: Sichra, 2004, p. 43)

Com a estruturação e entrega da Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé, no ano de 2009, e possuindo somente professores indígenas no quadro de funcionários, a própria comunidade vê na escola um fruto da luta da etnia. “Ela foi criada da luta e deve-se voltar para luta”, diz o seu diretor (Edson da Silva – Diretor da Escola diferenciada. Abril de 2011).

Com a escola, toda a comunidade passou a ter acesso a mais informações em relação ao próprio movimento indígena e a possível busca por maiores aquisições de conhecimentos e direitos. “Nossas maiores conquistas foram nossas terras e os professores indígenas desde o ano 2000 para ensinar nossos curumins” (Cacique Pequena, Abril de 2012).

Hoje, existe um grande déficit de professores preparados para o ensino médio, valendo ressaltar o foi citado anteriormente: estão em processo de formação 80 professores indígenas para atender o ensino fundamental e médio nas comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé. “Hoje os professores são índios, 11 professores que desde o ano 2000 ensinam do jardim até o nono ano. O ensino médio ainda é feito pelos brancos no Iguape”. (Cacique Pequena. Abril de 2012).

Atualmente, alguns alunos vem concluindo o ensino médio em comunidades vizinhas. Para exemplificar, houve, recentemente, uma turma de 8 alunos da etnia Jenipapo-Kanindé que concluíram o ensino médio na comunidade do Iguape, podendo-se enxergar estes como algumas conquistas mais, que são realizadas na luta diária pela busca por educação. Mas, quais seriam as perspectivas desse alunado? Fica difícil imaginar tais alunos realmente preparados para enfrentar uma seleção hoje tão difícil e competitiva, como é o exame do vestibular, para entrar nas universidades. Como diz a aluna Raquel, “não me sinto preparada para enfrentar um vestibular; necessito de mais estudo, mas quero fazer faculdade de Arquitetura”. (Raquel da Silva Alves, aluna do ensino médio. Abril de 2012)

Assim, a comunidade Jenipapo-Kanindé está se tornando um exemplo de que a “união faz a força” para as outras etnias, reflexo da educação diferenciada, que busca a interação não somente entre alunos e professores, mas também uma interação comunitária.

3.5 UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, MULTICULTURAL, TRANSCULTURAL, INTERCULTURAL E INTRACULTURAL

Seguindo-se o conceito de multiculturalidade utilizado pelo princípio da Educação Indígena Diferenciada, vê-se, em primeira perspectiva, a escola figurada como instrumento impositivo de externalidades, visando de um modo geral uma homogeneização cultural de vários grupos indígenas, pois a criação da escola diferenciada indígena seria criada exatamente para atender às necessidades dos vários grupos étnicos. No caso do nordeste brasileiro, estes vinham sentindo-se estigmatizados pela educação imposta em sua generalidade.

Desta forma, o termo multiculturalismo segue a idéia central de atender a várias culturas, mesmo existindo diferenças entre elas, ou seja, diferentemente dos processos escolares para os povos indígenas impartidos pela FUNAI, que atendiam a uma visão integracionista dos índios à sociedade nacional, como forma de progresso e desenvolvimento do indígena.

Segundo Verónica Tejerina Garcia (2011), a “Multiculturalidade” passa a ser entendida como a presença de culturas heterogêneas em um espaço comum de convivência, mas que não há a integração, e o que teria que ocorrer na sociedade seria alcançar um maior grau de convivência, ou seja, mudar o conceito de presença por interação, e o mesmo ocorrer com o “projeto social de multiculturalidade para a interculturalidade”.

Pois de acordo com a autora Marina Lovelace (1995), citada em Gervás (2002), o objetivo de uma educação multicultural seria:

Transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias de una cultura determinada y que se refieren a los conceptos y tradiciones que se presentan globalmente como modelos universales del saber. (GARCIA, 2011, p. 71 e 72).

No Brasil, a base para essa mudança se fez constar na Constituição de 1988, que garante direitos especiais para os índios¹⁴, mudando a visão integracionista para uma perspectiva de interação, reconhecendo os direitos culturais dos grupos indígenas, e fortalecendo as suas identidades étnicas.

De acordo com Grupioni, nesse contexto resultava cada vez mais incômodo e insustentável o enfoque de integração dos índios e a desconsideração de suas línguas e culturas, pois o papel de interação cabia à Escola Diferenciada em conjunto com os pais de alunos e líderes das comunidades, de acordo com cada realidade cultural local.

No entanto, o que vem ocorrendo é a prática de servir aos sistemas estaduais e regionais de educação onde seus técnicos atuaram, disciplinando, legislando e restringindo.

De este modo, la educación indígena se presenta como un adorno exótico de la educación nacional, que sigue siendo monolítica e insensible a la pluralidad, que sólo permite la adaptación de los programas universales e intentos de aplicación a contextos muy diferentes. (GRUPIONI, 2010, p.98).

Uma questão que ganha destaque, gerando tensões atualmente nas comunidades indígenas, é a contratação de professores para a educação diferenciada nos quadros efetivos do governo. Alguns membros acreditam que tal contratação poderia levar os professores a se afastarem das orientações de suas comunidades, por que de certa forma isso geraria uma hierarquização do conhecimento coletivo, e o professor poderia ser visto com uma pessoa fora do grupo.

¹⁴ Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Por esta razão é que cabe a cada comunidade nomear seus professores indígenas, mantendo-os ou não na função através de mecanismos internos, reconhecendo ou não suas praticas pedagógicas. Nessa visão discorre Grupioni,

Los maestros indígenas – en su mayoría contratados por el Estado – que se traduce a una subordinación a los funcionarios públicos, dependen de los salarios y de la acciones de formación y capacitación, que tienden cada vez más para dar respuestas a la lógica del sistema que insertarse en el control social se sus propias comunidades. (GRUPIONI, 2010, p.96).

Assim, cabe ao professor indígena mostrar o conceito da interculturalidade, com objetivos centrados nas questões da diversidade e, por meios dessas questões, criar a base pedagógica a ser desenvolvida nos contextos plurais em que vivem, gerando a integração, ou seja,

Una educación para el diálogo y la convivencia intercultural debe tener como objetivo prioritario el saber y desear llegar al otro distinto, interactuar con él, saber salir y entrar en distintos contextos, no tanto fijar sujetos a plataformas cognitivas decididas y formalizadas al margen de la pluralidad de mundos de la vida que habitan y dan fisonomía a territorios y contextos.”(...) “Una educación que propenda a la superación de las normatividades establecidas, que ayude a abrir y desarrollar procesos y no tanto a quedarse en lo ya establecido y clausurado. (Sastre, 2011, p.112 e 113).

Dessa forma, a diversidade cultural constitui uma importante competência pedagógica a ser construída e praticada pelo professorado, respeitando e interagindo com cada grupo étnico, com sua distinta cultura e costumes. “*La competencia intercultural es necesaria para todo el alumnado, porque todos ellos deben aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre*” (Xavier, 2010, p.6).

Sendo assim, pode-se ver que, quando foi aprovada em 1999 a criação das Escolas Indígenas no país, definidas como “coletivas, específicas, diferenciadas, multiculturais e multilíngues”, estava em destaque uma visão um tanto quanto integracionista, baseada nos modelos norte americanos, distanciando-se da interculturalidade, ou seja, da interação de culturas.

Según Aparicio Gervás (2002), la diferencia conceptual entre interculturalismo y multiculturalismo radica en que éste “tiene un sesgo más positivo y dinámico e implica la aceptación de la cultura minoritaria por la mayoritaria frente aquél. Además, designa la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea.

“Es decir, mientras que el culturalismo se limita a reconocer(positiva o negativamente) la existencia de las culturas vecinas sin plantearse siquiera la relación entre ellas, el interculturalismo intenta dar un paso más allá y exige no sólo la relación, sino la convivencia pacífica basada en el diálogo multidireccional entre las diversas culturas”.(García, 2011, p.72).

De acordo com esse pensamento de Gervás (2011), a Educação Intercultural tem que ir além da interculturalidade, além da interação das culturas, ou seja, intervir através da “intraculturalidade”,

Es decir, mirando culturalmente hacia el interior de la propia persona y de la propia cultura, intentando conocernos y valorarnos social y culturalmente nosotros mismos, a través de la complejidad y la diferencia interna del propio grupo social. Una vez alcanzado este objetivo, sí podemos plantearnos entonces el abarcar aspectos interculturales o multiculturales. (GERVÁS, 2011, p. 15).

Na construção desse trabalho, teve-se a oportunidade de observar alguns programas estruturados por ONGS, que trabalham o multiculturalismo e o interculturalismo, notando-se, ainda, que na sociedade brasileira, os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade estão um tanto quanto confusos.

Usando-se como exemplo a ONG Tribos Jóvens – convivencia y desarrollo Multicultural, criada em 1998 a partir do I ENCONTRO DAS TRIBOS JOVENS e constituído por lei em 2001, situada em Porto Seguro na Bahia, percebemos que quando menciona em uma de suas missões: “Promover la convivencia multicultural pacífica, democrática y ciudadana entre las diversas tribus jóvenes para el desarrollo social, económico y ambiental” (Anexo 6), mostra em sua idéia uma visão de interação entre culturas, isto é, uma visão de interculturalidade.

Outro exemplo de ONG que está trabalhando uma visão intercultural e seguindo uma denominação multicultural, é a SURVIVAL INTERNATIONAL (Anexo 7), localizada em Madrid.

Isto porque, a partir de um programa pedagógico denominado “Nosotros el Mundo”, passa a incentivar nas Escolas a interação entre diversas culturas do mundo, procurando criar uma relação de contato direto entre crianças nas escolas com crianças de diversas tribos, analisando seus modos de vida, suas culturas e costumes por meio de cartas postais (Anexo 8), promovendo, assim, o desenvolvimento do respeito e convivência entre todas as culturas.

Nessa esteira, observa-se que se passa a utilizar-se o multiculturalismo para se promover a interculturalidade.

Para llevar a cabo una puesta en práctica educativa intercultural, el primer objetivo a alcanzar consiste en conseguir la disposición por parte del alumnado a querer conocer a los miembros de otras culturas, para así poder empezar a saber sobre ellos y lograr desmontar todos los estereotipos y prejuicios que empañan nuestra visión.(Garcia, 2011, p. 74).

Traz-se um exemplo prático para se analisar os conceitos: se juntarmos duas pessoas de cada nacionalidade em uma sala, a relação de momento será multicultural, (várias culturas heterogêneas). Pouco a pouco, vai havendo uma interação entre elas, então ocorre uma mudança no conceito, passando de multicultural para intercultural. Vale dizer que, se esse exemplo for aplicado a crianças, o resultado da interculturalidade surgirá mais rápido, pois os adultos teriam uma tendência ao isolamento de grupos. A partir da interação dos grupos envolvidos, quando passam a olhar para si entendendo ao outro, ocorre outra mudança de conceito de intercultural para intracultural, e depois, com a conclusão do processo ou movimento, sabendo que tenha ocorrido uma transformação cultural de uma ou mais culturas envolvidas, podemos chamar de transcultural.

Observando-se, na Espanha, “El Servicio de Atención al Inmigrante” da cidade de Salamanca, um de seus objetivos propostos é: “Promover la convivencia, la comunicación y la multiculturalidad entre el colectivo inmigrante y la población salmantina, formentando el entendimiento y el respeto mutuo salvando las diferencias raciales” (Anexo 9). Mas promover a multiculturalidade não seria uma forma de manter a heterogeneidade? Ou será que por meio do multiculturalismo e do reconhecimento multicultural se deveria promover a interculturalidade? De acordo com González de la Fuente (2011),

El modelo multicultural valora la diversidad cultural como deseable y, consecuentemente, fomenta en sus diferentes subculturas la práctica de sus respectivas tradiciones culturales. (González de la Fuente, 2011, p.150).

Ou seja, cada cultura mantém seus costumes e tradições mesmo com a convivência entre as várias culturas. Por outro lado;

La interculturalidad se articula en procesos de interacción, de adaptación mutua, que exigen cambios tanto en la cultura dominante como en el resto de subculturas presentes en un país, y que harán crecer la pluralidad. Las políticas de integración e interculturalidad no pueden tener como destinatário exclusivo ni primordial al otro, sino que han de contemplar a la población indígena autóctona. (González de la Fuente, 2011, p.150).

Portanto, a Escola Diferenciada Indígena, em sua base de formação, é MULTICULTURAL, atendendo a mais de uma cultura (tendo uma visão integracionista ou não), uma vez que foi concebida para várias culturas, entre elas: Tremembé, Tapebas, Jenipapo-Kanindé, etc. Também é INTERCULTURAL, pois vai fazendo surgir a interação, convivência e reciprocidade entre as culturas que ali se agrupam. TRANSCULTURAL, que de acordo com o pensamento de Karol Marcela Vásquez Rodríguez, “*implica un movimiento, indica el paso de una situación a otra asociada a la cultura*” (Rodríguez, 2011, p. 89), quer dizer, ocorre uma grande mudança e adaptação cultural com o processo de educação.

Podemos chamá-la ainda de INTRACULTURAL, pois cada indivíduo vai buscando valorizar sua cultura, partindo de uma visão interna de si mesmo, passando posteriormente, a desenvolver aspectos interculturais e multiculturais com a ajuda de professores indígenas devidamente preparados através do apoio da comunidade.

Nesse processo de educação intercultural, destaca-se o pensamento de Verónica Garcia:

Al igual que el interculturalismo, la educación intercultural se basa en el conocimiento de uno mismo y de los demás mediante un proceso dialógico con la preminencia de los argumentos sobre las pretensiones de poder para, de esta manera, impulsar ambientes de cooperación libres de conflicto y en cuyo seno se promuevan objetivos y fines comunes.(García,2011, p. 74).

3.6 SITUAÇÃO EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA NA BOLÍVIA E NO BRASIL

El movimiento indigenista se está produciendo en toda América Latina. Movimiento que va acompañado por la creación de Universidades Indígenas cuyos objetivos se centran basicamente en el apoyo y ayuda a la propia comunidad. (Gervás, 2011, p.13).

O Brasil, assim como a Bolívia, Equador, Colômbia e Venezuela, faz parte desse cenário do movimento indigenista, iniciado na década de 80, hoje refletido na Educação Indígena Diferenciada e no curso de Magistério que começou em 1998, com as políticas educacionais do Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará.

Na Bolívia, temos o exemplo das universidades indígenas criadas em 2008, consagradas através do decreto supremo de número 29664, durante o governo de Evo Morales. Se se compara tal realidade com a situação indigenista do Brasil, observa-se que, com a institucionalização da Escola Diferenciada, citando-se o exemplo da Escola Diferenciada Indígena de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé no ano de 2009, é flagrante uma determinada urgência em tomadas de atitudes na criação de cursos superiores voltados para os membros dessas comunidades, que deverão concluir o sistema de ensino médio brasileiro nos moldes do ensino diferenciado. Ressalte-se que a ação do SPI, no Nordeste do Brasil, teve um início tardio se comparado com o restante do país, atrasando ainda mais esse processo de educação e na possível criação de cursos superiores.

Tais cursos seriam voltados para o desenvolvimento interno, podendo-se citar como exemplos os de Agronomia e Engenharia de pesca, já que se tratam de comunidades rurais, que possuem na agricultura e na pesca a base de sua sustentação. Algumas universidades do Brasil, como por exemplo, a Universidade Católica Don Bosco (UCDB), vem discutindo a criação do curso de Agro-ecologia, para alunos indígenas, conforme o exemplo dos cursos de magistério para a formação de professores indígenas, já que esse alunado há séculos vem trabalhando tal questão mesmo que apenas empiricamente, de maneira a também incorporar cursos sobre Direito Indígena.

De acordo com essa questão de criação dos cursos superiores indígenas, teria que haver uma mudança significativa nos currículos de tais universidades, oferecendo-se, assim, cursos de língua indígena impartidos pelos próprios membros das comunidades, independente de esses possuírem título universitário. Ademais, seriam impartidos cursos na área de saúde para os chamanes, e na área de administração e gestão para os caciques, como vem ocorrendo com a formação de quadros profissionais, a partir da criação da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), além de cursos com formações técnica e intelectual, fomentado pela criação do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), por um grupo de intelectuais (mestres e doutores) do movimento indigenista.

Claro que resulta difícil comparar as situações de países como o Brasil e a Bolívia, uma vez que no ano de 2011, a população brasileira ultrapassou os 192 milhões de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sendo que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas de acordo com os referidos dados, além dos dados da FUNAI, que revelam uma estimativa de 190 mil índios vivendo fora de terras indígenas, inclusive em meios urbanos; ou seja, no Brasil, 0,4% da população brasileira é indígena. Santos (2011). Já

na Bolívia, que tem uma população estimada em 8,5 milhões de habitantes, existe uma grande diferença, pois de acordo com estudos de Gervás (2011), mais de 50% da população é indígena, incluindo seu próprio presidente, e falam 36 idiomas originários, assim, a busca por modelos que visam o desenvolvimento social está em consonância com o desenvolvimento indígena, sendo a educação diferenciada a principal ferramenta desse processo.

Tendo por base esses modelos de busca pelo desenvolvimento, é que podemos encontrar o fenômeno da intraculturalidade, conforme o pensamento de Gervás (2011), ou seja, o movimento indígena chegou em tal ponto, que a solução para vários problemas encontrados está centrada na educação, educação esta que necessita ser continuada, não se devendo deixar que o ensino médio seja o fim do processo de escolarização, e sim o simples preparo para a busca de mais conhecimentos, com o ingresso na universidade; trata-se de uma questão de querer conhecer.

Profesores de origen quéchua, aiamara, guaraní, isoseño, ayoreo, entre otros, son un claro exponente de esta realidad intercultural en el aula, que no es otra que el fiel reflejo de la sociedad boliviana de nuestros días; una sociedad en la que más del 50 por 100 de su población es indígena. (Gervás, 2011, p. 40).

Em estudos de Iñigo de la Fuente sobre a sociedade boliviana, explica que as diferenças de classes e grupos são reflexos também de um caráter educacional, demonstrando as possibilidades de mudanças no quadro socioeconômico.

Se estudia cómo las posibilidades de mejorar las condiciones de vida dependen del cumplimiento por parte de individuos y grupos de los marcadores dominantes: ser castellano –parlante (capital simbólico), estar integrado en el mercado laboral (capital económico) y alfabetizado normalmente (capital escolar). (González de la Fuente, 2011, p.154).

De acordo com dados da FUNAI, o Brasil, na atualidade, conta com 3.041 professores indígenas, que dão aulas em 1.666 escolas especiais diferenciadas. Diante dessas informações, surge as seguintes indagações: Em quê todos esses alunos dessas escolas indígenas vão se ocupar, quando conseguirem a conclusão do ensino médio nacional? Vão em busca de um ensino superior enfrentando exames vestibulares regulares e se distanciando de suas comunidades e esquecendo suas culturas? Ou simplesmente, todos vão em busca do título

superior de professor indígena? Será que esse 0,4 % da população brasileira é insignificante para o governo brasileiro ao ponto de cair no esquecimento?

O que vem ocorrendo atualmente no Brasil, para o alunado indígena ingressar na facultade, é o sistema de quotas, através do Programa Diversidade na Universidade¹⁵ criado com a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 da Constituição Federal apoiado pela SECAD – Secretaria de Educação Contínua, Alfabetização e Diversidade – com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, assim como a comunidade Afrodescendente. Em relação a esta última, existe uma pequena diferença, uma vez que os Afrodescendentes não necessitam de documentos; são reconhecidos pela cor de pele, mas como seria identificado quem é indígena ou não? Quem poderia ser beneficiado com tais direitos? Algumas Universidades passaram a exigir para a comprovação da etnia indígena, no ato de inscrição, um documento emitido pela FUNAI, além de uma carta da comunidade que reconheça o candidato como membro da mesma.

Em outros casos, algumas Universidades do Brasil, como por exemplo a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), concedem bolsas de estudo a esses alunos indígenas, que em troca, têm que trabalhar em atividades administrativas e ao mesmo tempo utilizá-las como período de adaptação.

Desta forma, alguns problemas vêm à tona quando se trata do tema da educação superior indígena, entre eles, custos económicos muito altos (conforme a mentalidade de alguns planeadores da educação e seus respectivos órgãos governamentais), pois seria necessário repensar os currículos universitários e inovar nas áreas de investigação, com o intuito de abranger uma coletividade diferenciada culturalmente. Ademais, pode-se citar a criação de campus universitários baseados em uma política intercultural e intracultural, com uma proposta de diálogo com a realidade dos povos indígenas, que possua condições físicas capazes de suportar as necessidades do alunado, como: bibliotecas, internet, alojamento etc., de maneira a reconhecer a pluralidade dos povos indígenas atendidos como pertencentes à pluralidade da sociedade multicultural brasileira.

la interculturalidad aplicada al contexto educativo y antropológico, en el panorama de intervención social latinoamericano debe enmarcarse, inicialmente, en un paradigma que permita y a su vez favorezca, el encuentro de sociedades y culturas completamente diferentes, pero la vez complementarias y que se necesitan mutuamente.(Gervás, 2012, p. 62).

¹⁵Programa Diversidade na Universidade, criado para promover a interação cultural dentro das universidades. Constituição Federal, Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002

Essa questão parece bastante urgente nesse processo de educação das comunidades indígenas do Brasil que possuem as escolas diferenciadas, entre as quais, as do nordeste brasileiro, que são as mais carenciadas, conforme visto através do exemplo da comunidade Jenipapo-Kanindé. Esta, como outras comunidades, ainda não havia parado para planejar projetos em razão da urgência do ensino superior, pois suas atenções estavam voltadas para a questão da demarcação e posse da terra, elemento esse que seria a base de sua subsistência.

Trata-se de uma grande luta ainda a se travar, em busca da continuidade do ensino, já que existem exemplos semelhantes na América Latina, como a Bolívia, que demonstram a viabilidade desse projeto:

Finalmente, cabe señalar que actualmente en la UNIBOL de Tierras Bajas, se están impartiendo cuatro titulaciones, todas ellas vinculadas con el entorno en el que se pretende desarrollar su implantación y con los recursos y necesidades que las poblaciones indígenas del territorio, demandan. Dichas titulaciones son las siguientes:

- *Ingeniería Forestal.*
 - *Medicina Veterinaria y Zootecnia.*
 - *Ingeniería en Ecopiscicultura.*
 - *Ingeniería del Petróleo y Gas Natural.*
- (Gervás, 2011, p.78)*

Por que os índios querem entrar na faculdade? De acordo com o pensamento do antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima, é pela necessidade de haver profissionais indígenas graduados em saberes ocidentais, capazes de articular esses saberes, com os conhecimentos tradicionais de seus povos, colocando-se à frente de resoluções de problemas surgidos com o processo territorial. Sendo assim, o principal problema a ser resolvido seria a questão territorial, e a educação, principalmente a superior, iria ser usada como arma na busca pela solução desse e de outros problemas que possam surgir.

No estudo do referido antropólogo sobre a educação superior para indígenas, indica-se um centro de formação indígena criado em Goiânia por Ailton Krevatc – um importante líder nessa questão – que propunha enfrentar desafios na formação indígena em áreas que vão desde a Agronomia ao Direito. Isso com o fim de atender à necessidade de contar com quadros indígenas que construíssem novas relações com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, sem a mediação de

profissionais técnicos não-indígenas. Mas, infelizmente, o centro foi desativado e a experiência descontinuada.

Um avanço nesse ponto pode ser conseguido com a incorporação do indígena ao eleitorado brasileiro, pois é preciso o resgate dessas políticas que foram descontinuadas e projetos que foram “engavetados”, uma vez que, até então, os indígenas, sem a devida educação e sem seus títulos eleitorais, para alguns políticos não valem nada. Essa é uma das duras realidades da política brasileira, que vê na ignorância coletiva vantagens, para pôr em prática a manipulação desse povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 RESULTADOS

Depois da identidade indígena reconhecida, delimitação da terra em 1997, e posse legal da terra em 2011, passa-se a ver uma atuação mais confiante dos indígenas em busca de outros direitos fundamentais – como a saúde e a educação – bem como por uma voz ativa política, destruindo a imagem estereotipada do índio como “selvagem” e ignorante político, como muitas vezes era imposto pelos próprios livros didáticos.

O crescimento da comunidade Jenipapo-Kanindé se torna evidente, pois uma comunidade que possui pouco mais de 300 habitantes, com uma área de 1075 hectares, conquistou, nos últimos 20 anos, a construção da Escola Diferenciada, casa de aproveitamento da mandioca, galpão de manufaturas, posto de saúde, sala de assistência jurídica, museu, pousada do índio, transporte escolar, entre outros. Assim, pode-se ver que hoje os membros dessa comunidade possuem uma atuação bastante ativa em busca pelos interesses da coletividade.

Através do multiculturalismo, promovem a interculturalidade, em busca da intraculturalidade, e, assim, fazer surgir a transculturalidade. E a grande ferramenta que possui a comunidade para esse processo cultural consiste na Educação Diferenciada, com a entrega da escola pronta por parte do Governo brasileiro no ano de 2009. Entretanto, observa-se ser relevante, para o êxito desse processo, que tal educação seja continuada, isto é, não podendo-se parar no ensino fundamental, ou na educação para jovens e adultos, como ocorre

atualmente na comunidade Jenipapo-Kanindé. Seria preciso ir além dessas etapas de ensino (até mesmo do ensino médio), em busca de cursos superiores, pois esses é que iriam fortalecer a comunidade de forma direta, por meio da formação de profissionais qualificados, que iriam promover o desenvolvimento interno.

2 UTILIDADE DA INVESTIGAÇÃO

A utilidade da investigação consistiu, basicamente, em aportar conhecimentos científicos, através de estudos realizados dentro da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, que por sua vez, irá ser bastante útil para futuros estudos sobre indígenas no Brasil.

Ademais, percebe-se que o estudo de tal comunidade pode servir de comparação no processo do desenvolvimento das outras comunidades indígenas e da população em geral, as quais serão beneficiadas com a utilização de modelos de uma economia sustentável.

Ainda, tem serventia a presente pesquisa para promover a Educação Diferenciada, considerada a ferramenta que as comunidades indígenas possuem em concreto para buscar outros objetivos em prol da coletividade.

Por fim, busca-se a possível implantação de cursos superiores diferenciados no intuito de contribuir para o desenvolvimento interno e sustentável da comunidade, fazendo-se ver a importância da seguinte triangulação do tema: educação – aculturação – desenvolvimento.

Ressalte-se que o trabalho de campo realizado restou limitado à comunidade Jenipapo-Kanindé, mas a idéia é fazer com que se desenvolvam estudos também em várias comunidades indígenas do Estado do Ceará, que possui 9 comunidades indígenas reconhecidas e outras em processo de reconhecimento. O desenvolvimento dessas comunidades seria atingido como o resultado do processo de aculturação, resultante da interação de culturas, através da educação diferenciada.

Algumas dessas comunidades participam do projeto MISI-PITAKAJÁ, sendo que estas: Pitaguary, Tapebas, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê – por uma questão geográfica (Anexo 11), seriam as primeiras comunidades possivelmente beneficiadas com esse estudo que se pretende desenvolver em uma futura tese doutoral. Trata-se de uma questão de urgência, se são levados em consideração os seguintes dados dessas comunidades de acordo a FUNAI, censo do IBGE (de 2000 a 2010), ademais de estudos de pesquisa, como os de João

Paulo Vieira, Alexandre Gomes e Juliana Muniz sobre os Povos indígenas no Ceará em 2007, uma vez que o crescimento da população indígena no Nordeste foi de 4,7% ao ano nesse período e no Ceará entre esses 4,7% um crescimento significativo de 6,2% ao ano competia às seguintes comunidades:

Pitaguary – Comunidade Indígena localizada entre os municípios de Maracanaú e Pacatuba com uma população estimada em 2800 pessoas, 540 famílias, com a terra indígena em processo de demarcação física.

Tapeba – Comunidade Indígena localizada no município de Caucaia com uma população estimada em 5500 pessoas, com a terra indígena delimitada e identificada, aguardando a homologação.

Kanindé – Comunidade indígena localizada entre os municípios de Aratuba e Canindé com uma população estimada em 700 pessoas, 130 famílias, com a terra indígena em processo de reconhecimento, sendo visitada pela FUNAI em 2003 e 2004 para procedimentos de fundamentação antropológica.

Jenipapo-Kanindé – Comunidade indígena localizada no município de Aquiraz, com uma população estimada em 290 pessoas, 80 famílias, com a terra indígena delimitada e identificada, aguardando-se a homologação.

Anacé – Comunidade indígena localizada entre os municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia, com uma população estimada em 1270 pessoas, 380 famílias, com a terra indígena a ser identificada pela FUNAI.

Assim, vê-se que existe uma poluição geral estimada nessas comunidades de 10.560 pessoas, possuindo estas apenas a escola diferenciada indígena, e algumas o curso superior de formação de professores indígenas, sendo necessária, também, a implantação de outros cursos superiores universitários, o que será reforçado em futura tese doutoral.

3 CONCLUSÕES

CONCLUSÃO 1

Anteriormente, várias comunidades indígenas viviam “isoladas”, sem contato com as comunidades não-indígenas, e não possuíam o reconhecimento de uma cidadania. O que ocorre, atualmente, é que essas comunidades estão lutando por esse reconhecimento identitário.

No caso da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, que possui pouco mais de 300 habitantes e está situada próximo ao quinto maior centro urbano do Brasil, além da luta por um reconhecimento identitário e territorial, luta também pela manutenção de sua cultura, pois são cientes que, sem tal preocupação, poderia ser mais uma etnia a desaparecer em meio ao processo de aculturação. Assim, a citada comunidade busca, nesse processo, o mecanismo capaz de manter sua cultura e ao mesmo tempo enriquecer culturalmente, com a assimilação de outras formas de pensar e outros pontos de vista, através da Educação Diferenciada.

CONCLUSÃO 2

Várias comunidades indígenas no Brasil passam a perder força na luta por uma intraculturalidade, por se tratar de comunidades pobres e cada vez mais sufocadas pelo crescimento urbano acelerado.

Diante disso, vários membros saem das comunidades em busca de um crescimento pessoal e melhorias em relação à qualidade de vida, seja por meio do ensino, ou do mercado de trabalho. Infelizmente, a comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, assim como outras comunidades do Nordeste brasileiro, não está estruturada para assegurar a referida qualidade de vida a todos seus membros, devido a falhas no sistema de educação, entre elas, a falta de professores indígenas qualificados para tais postos de trabalho.

O que ocorre, no momento, é que não está funcionando o ensino médio na escola da comunidade, e vários alunos buscam essa modalidade de ensino fora, como ocorreu com uma turma de 8 alunos que no ano de 2011 concluíram o ensino médio na comunidade vizinha.

Sendo assim, o que se percebe que é preciso, de momento, é justamente a implantação do ensino médio, com a utilização de programas e avaliações interculturais, e a busca por uma continuidade no processo de ensino na comunidade (visando-se ao superior).

CONCLUSÃO 3

De acordo com o pensamento de Antonio Ibanez Ruiz, os indicadores apontam uma baixa qualidade no ensino de crianças e jovens de escolas particulares e públicas do Brasil, assim refletida também no caso da Escola Diferenciada indígena.

Se entre os alunos das escolas particulares e públicas no Brasil não há uma igualdade de oportunidades frente aos exames vestibulares, em relação ao alunado da Escola Diferenciada Indígena a desigualdade de oportunidades é ainda mais evidenciada, pois possuem um currículo voltado para a vida, natureza e coletividade.

Desta maneira, o processo de seleção e formação de profissionais indígenas necessita também ser diferenciado, já que é para atender uma realidade específica, dentro das suas comunidades, sendo que cada comunidade indígena tem suas necessidades, seus valores e seus anseios.

CONCLUSÃO 4

Observando-se a criação do projecto MISI-PITAKAJÁ, (Magistério Indígena Superior Intercultural para a formação de professores das comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, na Universidade Federal do Ceará), percebe-se um avanço em relação à educação superior indígena e ao processo de interculturalidade. Porém, de acordo com os anseios dos alunos indígenas (como o exemplo de Raquel Alves, que deseja cursar Arquitetura – Anexo 12, vídeo), conclui-se que tais comunidades necessitam de uma grade curricular e um leque de oportunidades maior em relação a formação superior indígena. Desse modo, não necessitariam buscar arquitetos não indígenas fora da comunidade, levando-se em consideração o pensamento da aluna Raquel Alves.

Diante disso e de todo o exposto no decorrer da pesquisa, encontra-se verdadeira urgência na criação de cursos superiores para a formação de profissionais qualificados, capazes de fazer uso da promoção da intraculturalidade, através da interculturalidade, com vistas ao fortalecimento específico dentro de cada comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ticiana de Oliveira. *Construção Ética e políticas públicas: Mobilização, Política e Cultura dos Índios Jenipapo-Kanindé do Ceará*: UFC. Fortaleza, 2008.

ARDOINO, Jacques. *Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas*. São Carlos: UFScar, 1998.

BARROS, Regina & CELISTRE, Sinara. *Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino Médio e Fundamental*. UVA. Ceará, 1999.

BENÍTEZ, Octavio Salazar e Torres Aguilar Manuel. *La inclusión del otro: Más allá de la tolerancia*: Diputación de Cordoba, 2007.

BERGER, Peter ; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis : Vozes, 2004.

BIZZOTO, Alexandre; RODRIGUES, Andreia de Brito; QUEIROZ, Paulo. *Comentários Críticos à Lei de Drogas 3ª Edição*: Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2010.

BOAS, Franz. *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires : Ediciones Solar, 1964.

BONFIL, Paloma in SICHRA, Inge. *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

BRASIL, Lei nº 9.394/1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Constituição Federal*. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em: 29/05/2012.

BRASIL. *Estatuto da Associação das mulheres indígenas Jenipapo-Kanindé-AMIJK*, Aquiraz-CE, 09 de Junho de 2004.

BRASIL. Estatuto do Índio, Lei nº 6001, de 19 de Dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 03/03/2012.

BRASIL. Estatuto do Índio Decreto 1775/96, Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109874/lei-de-terras-indigenas-decreto-1775-96>. Acesso em: 03/03/2012.

BRASIL. Estatuto do Índio, Portaria 14/96. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacaodocs/demarcacao/portaria_funai_14.pdf. Acesso em: 03/03/2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria n.º 184 no Diário Oficial da União (DOU) n.º 39, de 24 de fevereiro de 2011. Disponível em <http://www.funaceara.blogspot.com/2011/.../promessa-foi-cumprida.html>, acesso em 29/5/2012.

BRASIL. Lei n.º 9.836/99 - Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Brasília, 23 de Setembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em: 29/05/2012.

BOLÍVIA. Decreto Supremo n.º 29664 de 2 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-29664.xhtml>, acesso em: 25/3/2012.

BURGOS, Maria Ángeles Delgado, Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. Revista E20 Año V-número 9, 2011.

CDPDH, Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos. *Dossiê Jenipapo-Kanindé*. Fortaleza, 2007.

DURKHEIM, Émile, Os Pensadores- As formas elementares da vida religiosa: Abril Cultural. São Paulo, 1978.

DURKHEIM, Émile, Os Pensadores- As regras do método sociológico: Abril Cultural. São Paulo, 1978.

DUQUE, João Manuel y DUQUE, Olga Fernandes. *Educar para a diferença*: Alcalá. Braga, 2005.

EDWIN G., West. – La Educación y el Estado un estudio de economía política: Unión Editorial. Madrid, 1994.

ESPINA BARRIO, Ángel B. - *Antropologia en Castilla y León e Iberoamérica*, II: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León. Salamanca, 1999.

ESPINA BARRIO, Ángel B. – *Manual de Antropología Cultural*, 2ª Ed.: Amarú Ediciones. Salamanca, 1997.

ESPÍNOLA, Rodolfo. *Vicente Pinzón e a descoberta do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Top books, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e terra, 2000.

GARCIA, Canclini Néstor. *Culturas Híbridas estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo, México: Editorial Grijalbo, 1989.

GARCÍA, Verónica Tejerina. *Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo. , Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. Madrid: Pirámide, 2011.

GERVÁS, Jesus M. Aparicio, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. Madrid: Pirámide, 2011.

GERVÁS, Jesus M. Aparicio e BURGOS, Maria Ángeles Delgado, *Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad*. Revista E20 Año V-número 9, 2011.

GERVÁS, Jesus M. Aparicio, *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid, 2012.

GERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

GOMES, Laurentino, 1808: *Livros D´Hoje*. Alfragide, 2010.

GOMEZ, Martha Lucia Orozco. *Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia*. Interculturalidad, Educación y plurilinguismo en America Latina. Madrid: Pirámide, 2011.

GONZÁLEZ, Iñigo de la Fuente. Cultura e interacción social en Bolívia: el caso de la ciudad de El Alto. , Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina. Madrid: Pirámide 2011.

GRUNEWALD, R. de A. Toré: regime encantado do índio do nordeste. Recife: Massangana, 2005.

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

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUARANI, Emerson e PREZIA, Benedito. A criação do mundo e outras belas Histórias Indígenas. São Paulo: Editora Formato, 2011.

HERNÁNDEZ DIAZ, J. M^a; LECUONA NARANJO, M^a Pino y VEJA GIL, L. La Educación y el medio ambiente natural y humano. Ediciones Universidad de Salamanca, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista. 21^a Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

JARY, David e JARY, Julia. El Diccionario de Sociología de HarperCollins: Editor HarperPerennial, 1991.

JEAN, Piaget. – Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1981.

JURJO, Torres Santomé- La educación de la ciudadanía en una sociedad globalizada. Coruña: Edición digital: Letra 25, 2010.

KYMLICKA, Will. Ciudadanía Multicultural. Barcelona: PAIDÓS, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "A família". In: SPIRO, M. et al., A família: origem e evolução. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

MEAD, Margaret. Cultura y compromiso (2^aed.). Barcelona: Editorial Gediza, 1980.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Ensaios em Antropologia Histórica. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. PCNs. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PAUL R. Pintrich y DALE H. Schunk. –Motivación en contextos educativos, Teoría, investigación y aplicaciones, segunda edición. Madrid: Pearson Educación S.A, 2006.

PEGGIÓN, Edmundo Antonio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. Brasília, 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologias do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Ed Cortez, 1994.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Documentos para a história indígena no Nordeste. São Paulo: NHII/USP/FAPESP, 1994.

PUNSET, Eduardo. *Excusas para no pensar*: Ediciones Destino, 2011.

RAMOS, A.R. Sociedades Indígenas. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

RODRIGUEZ, Karol Marcela Vásquez. “Diverso universo”. Diversidad y transculturalidad. , Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina. Madrid: Pirámide, 2011.

RUIZ, Antonio Ibáñez. Políticas educacionais. Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

SADER, Eder. Quando novos personagens entram em cena. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

SANTOS, R.; TEIXEIRA, P. O “indígena” que emerge do Censo Demografico de 2010. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco. São Paulo: IBRASA, 2000.

SASTRE, Mario. Aportaciones a la Educación Intercultural. Mundos interculturalizados y educación intercultural. Temuco: Editor digital: Letra25. 2011.

SCHADEN, Egon. Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani. São Paulo, EPU/Edusp 3ª ed, 1974.

SCHMIDT, Mário. A ética neoliberal. Nova História Crítica. São Paulo. Ed. Nova geração, 1999.

SEEGER, Anthony . O conceito de cultura nas ciências sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi(org.). Matemática indígena na escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto . Povos indígenas do Ceará: organização, memória e luta. Fortaleza: Editora e Gráfica Ribeiro's, 2007.

SMITH, Adam. Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. México: Fondo de Cultura Económica,1958.

SOUSA LIMA, Antonio Carlos. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, 2003.

TONDRIAU, Julien. *Diccionario de las ciencias ocultas*. Madrid: Edaf, 1988.

VIEIRA, João paulo; GOMES, Alexandre e MUNIZ, Juliana. Povos Indígenas no Ceará: Organização memória e luta. Fortaleza: Memorial da Cultura cearense, do Centro Dragão do Mar de arte e cultura, 2007.

XAVIER, Besalú- Interculturalidad y currículo- Aportaciones a la educación intercultural, 2010.

Revista Anthropos- Huelas del conocimiento nº 191, 2001.

Anexos

ANEXO 1 - LOCALIZAÇÃO



ANEXO 2 - PERGUNTAS DIRIGIDAS A MEMBROS DA COMUNIDADE

Perguntas dirigidas para os representantes da comunidade

- Como era vista entre seus membros a comunidade Jenipapo-Kanindé antes da implantação da Escola Diferenciada?
- Como é vista entre seus membros a comunidade Jenipapo-Kanindé depois da implantação e atuação da Escola Diferenciada?
- Atualmente quais as organizações que estão apoiando a comunidade?
- Quais as situações emergenciais da comunidade? Ou seja, quais as maiores necessidades atualmente?
- Na opinião da Cacique Pequena, qual sua maior conquista?
- Como os habitantes da comunidade se sentem agora que foram reconhecidas suas identidades e delimitação de seu território?

Perguntas dirigidas para alunos da Escola Diferenciada

- O que pretendem fazer depois de concluir o Ensino Médio na Escola Diferenciada? Quais as perspectivas?
- Sentem que estão preparados para enfrentar um exame vestibular fora da comunidade?

Perguntas dirigidas para professores da Educação Diferenciada

- Os professores Indígenas estão obtendo uma formação adequada de acordo com a realidade da comunidade?
- Como estão ocorrendo atualmente as avaliações dos alunos na Escola Diferenciada?
- Quais as falhas encontradas na Educação Diferenciada e quais possíveis soluções?

ANEXO 3- LISTA DE ORGANIZAÇÕES DE APOIO AOS POVOS INDÍGENAS

AMAZOÉ – (Apoio Mobilizado ao Povo Zo é e Outras Etnias), sem fins lucrativos formada a partir de 2003 para viabilizar formas alternativas e criativas de apoio a este povo.

AMIJK – (Associação das Mulheres Índigenas Jenipapo-Kanindé), que visa a “defender não somente os direitos das mulheres indígenas mas também melhorar a qualidade de vida na comunidade, promovendo a cultura nativa, a paz e o combate ao uso abusivo de bebidas alcoólicas.

ANAI – (Associação Nacional de Ação Indigenista), atua na região Nordeste-Leste- Articulando os povos do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo e possui uma rede de disseminação de notícias sobre povos indígenas chamada ANAIND.

APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste

CCPY – (Comissão Pró-Yanomami), criada em 1978, é uma organização não- governamental brasileira, dedicada para à defesa dos direitos territoriais, culturais e civis dos Yanomamis.

CIMI – (Conselho Indigenista Missionário), organismo vinculado à CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil), conferindo un novo sentido ao trabalho da Igreja católica junto aos povos indígenas.

COMIN – (Conselho de Missão entre Índios), criado em 1982, pela igreja evangelica Luterana, com a finalidade de coordenar o trabalho da IECLB (Igreja Evangelica de Confissão Luterana no Brasil) com os povos Indígenas.

COPICE – Coordenação das das Organizações Indigenas do Estado do Ceará.

CPI-AC – (Comissão Pró-Índio do Acre), criada em 1979, é uma organização não-governamental, que desenvolve cursos de formação, assessora as aldeias para nove etnias, em vinte terras indígenas do Acre e outros estados vizinhos.

CPI-SP – (Comissão Pró-Índio de São Paulo), fundada em 1978, para defender os direitos dos povos indígenas frente a Ditadura da época.

CTI – (Centro de Trabalho Indigenista), fundado em 1979, repassa recursos e assessoria técnica nas comunidades Indígenas- Guaraní, Timbira e Vale do Javari.

FUNAI – (Fundação Nacional do Índio), criada em 1967, é o órgão oficial responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas de todo o Brasil.

IEPÉ – (Instituto de Formação e Pesquisa em Educação Indígena), contribui para o fortalecimento cultural e político e para o desenvolvimento sustentável das comunidades do Amapá e norte do Pará.

INESC – (Instituto de Estudos Socioeconômicos), criado em 1979, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da democracia representativa e participativa, visando a garantia dos direitos humanos.

ISA – (Instituto Socioambiental), fundado em 1994, incorporou o patrimônio material e imaterial de 15 anos de experiência do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) de Brasília.

KANINDÉ – (Associação de Defesa Etnoambiental), fundada em 1992 em defesa dos direitos do povo Uru-eu-wau-wau de Rondônia.

OPAN – (Operação Amazônia Nativa), criada em 1995, é uma organização não-governamental de apoio ao povo Enawenê-Nawê, nas áreas da saúde, educação, economia e controle de território.

PORTAL KAINGANG – É um espaço de divulgação da cultura e dos direitos do povo Kaingang das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

PROJETO VÍDEO NAS ALDEIAS – Promove o encontro do índio com sua imagem. Tornando o vídeo um instrumento de expressão das identidades indígenas.

ANEXO 4 - DOCUMENTO SOBRE A COMUNIDADE INDÍGENA

Pueblo: Jenipapo-Kanindé

I.- Identificación

Región	Noreste de Brasil
País(es)	Brasil
Nombre del pueblo	Jenipapo-Kanindé
Autodenominación del pueblo	
Otros nombres del pueblo	Paiaku
Familia lingüística	
Lengua de uso	portugués
Otros nombres de lengua	
Otras lenguas indígenas de uso	

II. Población estimada

Población total Brasil	Brasil: 169.799.170
Población del pueblo indígena en Brasil	ISA: 272

III. Marco jurídico

Situación legal de la lengua	<p>Según la Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988, la lengua portuguesa es el idioma oficial de Brasil.</p> <p>El artículo 210 señala que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais. [...]O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p> <p>Por otro lado, el art. 231 señala que "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".</p> <p>Según la Ley 6001, de diciembre de 1973, "A alfabetização dos índios far-se-a na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardado o uso da primeira".</p> <p>De acuerdo con el artículo 29 del Decreto No. 99.710 de Noviembre de 1990, que aprueba la Convención de los Derechos del Niño, "Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de [...] imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua [...]". El artículo 30 menciona "Nos Estados Partes onde existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, ou pessoas de origem indígena, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou que seja indígena o direito de, em comunidade com os demais membros de seu grupo, ter sua própria cultura, professar e praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma".</p>
------------------------------	---

IV.- Multilingüismo

Países	Monolingüe en lengua indígena		Bilingüe en lengua indígena y castellano		Monolingüe en castellano		Total	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
Brasil (IND) ¹								

V.- Demografía

a) Población del pueblo indígena por estados

Estado	Población
Total	272
Ceará	

b) Población del pueblo indígena según rangos de edad y sexo (IND)

c) Población del pueblo indígena por países según área y sexo (IND)

Bibliografía y fuentes consultadas

Instituto Socioambiental (ISA)
2006. **Povos Indígenas No Brasil**. São Paulo: ISA.

¹ Información No Disponible

Atlas Socio Lingüístico de pueblos indígenas de América Latina

ANEXO 5 - CADERNO DE FOTOGRAFIAS

5.1- ESCOLA DIFERENCIADA INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ



“A escola veio da luta e deve-se voltar para luta”





5.2 - LAGOA DA ENCANTADA



5.3 - CANTINHO DO JENIPAPO



5.4 - CACIQUE PEQUENA



5.5 - FESTA DO MARCO-VIVO



5.6 - MUSEU JENIPAPO-KANINDÉ







ANEXO 6 - FOLHETO TRIBOS JOVENS



TRIBOS JOVENS
Instituto Tribos Jovens

Áreas de Actuación

- ⊗ Intervención Comunitaria
- ⊗ Desarrollo Humano
- ⊗ Educación, Capacitación Técnica y Profesional

Directora Ejecutiva
Iane Rodrigues Petrovich

Director Relaciones Institucionales
George Gurgel Oliveira

Información:

Rua Saldanha Maranhão, 30 Salas 13 e 14 Shopping do Cais
Centro - Porto Seguro, Bahia Brasil CEP 45.810-000

www.tribosjovens.org.br
tribosjovens@tribosjovens.org.br

El Instituto Tribos Jovens funciona a través de tres Consejos (Deliberativo, Fiscal y Consultivo) y una Directoría Ejecutiva, teniendo como partners las organizaciones que a continuación se detallan:

Adelour, Aldéias Guarani (ES), Kariri Xocó (AL), Pankararó (BA), Pataxó (BA), Tumbelái (BA), Tupinambá (BA), Krenak (MG), - Associações: Agência Dourada Membrós, Beneficente de Amalá de Ajuda, Capoeira Hieróclit - Associações Comunitárias: Indígena de Coroa Vermelha, Indígena Pataxó de Barra Velha; Indígena Pataxó de Barra Vermelha, Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, Bahiaturs, Benedito Gouveia, - Câmaras Municipais: Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália - CAPTA - Comissão de Apoio, Prevenção e Terapia de AIDS, Casa Cabral Belmonte, Casa da Juventude, Centro de Convenções de Porto Seguro, CETEAD - Centro Educacional de Tecnologia em Administração, Clima Rent a Car, Comitê Intertribal, COMPETE - Condomínio de Empreendedores e Inovações Tecnológicas, Comunidades: Arraial D'Ájuda; Baião, Centro de Porto Seguro, Trancoso, Cambolo, Mercado do Povo, Paraguaçu, Parque Ecológico, Porto Alegre, Vera Cruz, Congregabáhia, CRADIS (Centro de Referência do Adolescente Isabel Soule), CRIA - Centro de Referência Integral do Adolescente, CVSD - Centro de Voluntariado do Sítio do Descobrimento, Comando da PAZ, Conselho de Caciques, Distribuidora Ideal, EMCATUR - Empresa Cabraléria Turismo, Escolas: Alcides Faustin, Cândido Portinari, Carisa, CEFET - UNEB - BA, CEPROG, Chico Mendes, Música Lactomia, Dois de Julho, Estadual Do Portão, Estadual Luiz Viana, Euticles de Matos, Faculdades do Descobrimento, Isabel Carlos, Luís Eduardo Magalhães, Manoel Carneiro Ribeiro, Manuel Victorino, Maria Lúcia Santana, Municipal do Cambolo, Nair Sembrano Guerra, Oscar Oliveira Silva, Padre José de Anchieta, Pataxó Barra Velha, Pataxó Boca da Mata, Pataxó Coroa Vermelha, Paulo Soule, PHD e Polivalente, Pracetum, Profissionalizante Arakau, Raydieria, São Paulo, Sarita, Ubaldo Júnior I, Ubaldo Júnior II, Viviana Sarra, Federação Brasileira de Associações Cristãs de Moços, Floricultura Sempre Verde, Fórum Comunitário do Combate à Violência, Fórum Gestor do Projeto: "Assistência de Qualidade para a Melhoria da Saúde dos Adolescentes e Jovens Balanços", Fundações: Nacional do Índio (FUNAI), Fundação ADM, Cultural Palmares, - Governo Federal: (Ministérios: da Cultura, Justiça, Saúde, Esporte, Meio Ambiente) - Governo Federal: (Ministérios: da Cultura, Justiça, Saúde, Esporte, Meio Ambiente) - Governo do Estado da Bahia (Secretarias: de Cultura e Turismo, de Saúde, do Trabalho e Ação Social) - Grupos: Apoio a melhor idade, Agência Dourada, AMAS, Ass. Pataxó Ecoturismo, Casa da Juventude, Igreja Maranata, Oxante, Clube da Amizade, Senhoras Indígenas de Coroa Vermelha, Teatral African, - Hotéis: Chauá, Coqueiro Verde, Paradise, Portobello, Praia de Mutá, Quinta do Porto, Solar do Imperador, Sunshine Praia, - Ilé Ayé, Ilé Axé Opô Afonjé, Jornais: do Sol e o Diário, - José Guilherme Santos Filho, Lactomia, Lócu de Artes e Ofícios da Bahia, Museu Coroa Vermelha, Milmônio Brasil, Netos de Ghandi, Oficina Holística D'Ájuda, Projeto Axé, Papelaria Universo, Pataxó Turismo, Programa Fatumbi - Prefeituras Municipais: de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, Ramagraf.

SEBRAE, Sociedade Brasileira de Reprodução Humana, Surlays, TV Bahia, TV Santa Cruz, Universidades: Federal da Bahia (UFBA-Escola de Administração), Faculdades do Descobrimento, Estado da Bahia (UNEB), UNESCO, UNICEF, VII Jogos dos Povos Indígenas, 8ª Batalhão de Polícia Militar.

Participe Também!!!



TRIBOS JOVENS

Convivencia y Desarrollo Multicultural

www.tribosjovens.org.br

Misión

Promover la convivencia multicultural pacífica, democrática y ciudadana entre las diversas tribus jóvenes para el desarrollo social, económico y ambiental.

Visión

Ser reconocida como una organización de referencia en la movilización de jóvenes para una convivencia multicultural, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y solidaria.

Valores

Democracia: Como una práctica permanente en las acciones desarrolladas

Solidaridad: Como adhesión a las causas de cambio social

Fé: Como fidelidad a los compromisos firmados y seguros en lo que hacemos

Igualdad: Como ampliación de todos los derechos y deberes entre las personas

Paz: Como convivencia pacífica entre todas las tribus.

La institución tiene como finalidades:

- ⊗ Promover el intercambio y la multiplicación de conocimientos y experiencias;
- ⊗ Trabajar a favor de los derechos humanos y por la paz entre los jóvenes;
- ⊗ Valorar, afirmar y difundir las tradiciones culturales brasileñas;
- ⊗ Incentivar el desarrollo científico, tecnológico y cultural, contribuyendo con el desarrollo sustentable;
- ⊗ Promover, gestionar y ejecutar acciones, proyectos y programas en las áreas de desarrollo social e intervención comunitaria, educación y capacitación profesional, salud, cultura y turismo, medio ambiente, generación de ocupación y renta, deporte y ocio.
- ⊗ Desarrollar actividades culturales como artes escénicas, plásticas y musicales; artesanía, talleres; encuentros; cursos; conferencias; publicación de libros, entre otras actividades.

Histórico

El Instituto Tribos Jovens es una organización de la sociedad civil, sin ánimo de lucro, de carácter social y educativo, cultural, idealizado en 1998 a partir del ENCONTRO DAS TRIBOS JOVENS y constituido por ley en 2001.

Delante del esfuerzo de inúmeros partners, viene desarrollando diversas acciones de desarrollo sostenible. Millares de personas han sido beneficiadas con los proyectos realizados: jóvenes, adolescentes, educadores, profesionales de salud, artistas y líderes comunitarios de variadas tribus, incluyendo escuelas, naciones indígenas y entidades. Por esta actuación clara, ética y responsable, el Instituto Tribos Jovens fue declarado de "Utilidad Pública" por los Gobiernos Municipal y Estadual, en 2004.





Daniel Valerio Martins
Calle Candelario numero 2 Portal E 2B
37007 Salamanca

Survival International
c/ Príncipe, 12, 3º
28012 - Madrid
España

Tel: (+34) 91 521 72 83
Fax: (+34) 91 523 14 20
info@survival.es
www.survival.es

Ayudamos a los pueblos indígenas a defender sus vidas, proteger sus tierras y decidir su propio futuro.

14 de febrero de 2012

Estimado Daniel

Muchas gracias por tu interés en el Programa de Sensibilización en Multiculturalidad que hemos desarrollado desde Survival.

Los materiales que tienes en tus manos han sido diseñados especialmente para escolares entre 8 y 13 años de edad, con el fin de acercarles a la realidad de los pueblos indígenas del mundo: 350 millones de personas que viven en estrecho contacto con la tierra, y sobre los que esperamos poderte contar muchas cosas.

Te presentamos a Guiomar, Anton y Esimba. Son tres niños indígenas que os invitan a conocer sus comunidades y su forma de vida. Entre los materiales del programa encontraréis algunas cartas que os han escrito... ¡esperamos que os animéis a responderles!

Si durante el desarrollo del programa te surge cualquier duda, o necesitáis materiales de apoyo (vídeos, publicaciones, materiales audiovisuales...) o bien quieres solicitarnos una charla, por favor llámame al 34 915 217 283 y estaré encantada de atenderte.

Asimismo, puedes contactarnos en ese teléfono si quieres solicitar copias adicionales del programa.

Un saludo muy cordial,

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Raquel García", written over a horizontal line.

Raquel García
rg@survival.es



Secretariado Internacional
6 Charterhouse Buildings
London EC1M 7ET
Reino Unido

Fundada en 1969
Premio Nobel Alternativo 1989

Survival Internacional (España) está inscrita en el Reg. Nac. de Asoc. del Ministerio del Interior con el Nº 32439. Declarada de utilidad pública.

ANEXO 8 - CARTAS DESDE A SURVIVAL PARA A INTERAÇÃO DE VARIOS POVOS

8.1 CARTA DE MEMBRO DA COMUNIDADE YANOMAMI, AMAZONAS (BRASIL)

Guiomar (1)

Querida amiga o amigo,

¿Cómo estás? Yo estoy muy contenta de escribirte. Estoy aprendiendo a escribir en la escuela y nuestro profesor nos habla de otros países. Creo que España debe de estar muy lejos de aquí, pero pienso que esta carta de buena voluntad volará rápido hasta ti. Yo soy una indígena yanomami.

Hoy tuvimos un día muy emocionante en nuestro yano y he estado esperando hasta poder contártelo. Por la mañana las demás chicas y yo fuimos al río a lavar. Aquello es muy bonito. El río corre, cantando una alegre canción. No sé adónde va, pero corre siempre rápido. Los loros nos hablan desde los árboles, gritando 'argh-aargh', y los monos se les unen. Es ruidoso, pero también divertido.

De pronto, mi amiga Marta corrió hacia mí. '¡Guiomar, Guiomar, por fin te encontré! ¡Te he estado buscando por todas partes!' Jadeaba tanto que apenas podía hablar.

'Marta, ¿qué es tan urgente? ¿Algo va mal?'

'¿No te acuerdas? Va a haber una gran fiesta en el yano para todo el pueblo, para celebrar la buena cosecha de durazno. Nuestros amigos del yano de Toototobi también vienen. Habrá fiesta, canciones y bailes. Vamos, están a punto de empezar.'

Estábamos muy nerviosas porque a las dos nos encantan las fiestas. Nos preparamos, usando tintes de plantas de la selva para pintarnos la cara y el cuerpo. Marta y yo recogimos algunas semillas de urucu del huerto de mi mamá. Después nos hicimos con fruta del árbol del genipapo. Yo exprimí la fruta y Marta machacó las semillas. Un jugo negro como el azabache salió de mi fruta y las semillas de Marta tomaron un color rojo brillante.

Pinté algunos motivos en las mejillas y brazos de Marta. Estaba muy guapa. Después, me pintó ella a mí. Mi mamá nos dio algunas plumas de loro amarillas para las orejas. Estábamos listas para la fiesta. Nuestros amigos llegaron y bailamos con ellos toda la tarde. Incluso mi monito, Yarima, bailó y todos se rieron.



Abrir aqui

Abrir aqui

VIA AÉREA



Remetente

Guiomar (mi primera carta)

Endereço Watoriki

Río Demini

Estado de Amazonas

Brasil



Ya es muy tarde. Marta todavía está bailando, pero yo estoy demasiado cansada. Quería escribirte y contarte este precioso día.

Escribeme y cuéntame algo sobre tus fiestas. ¿También os pintáis la cara? Tengo que irme a dormir.

Buenas noches.

Guiomar



8.2- CARTA DE MEMBRO DA COMUNIDADE BA-AKA, INDONGO (CONGO)

Esimba (1)

¿Qué tal?

Hola, me llamo Esimba. Me gusta poder escribirte. Me imagino que estás muy lejos de aquí. Yo vivo en un país llamado Congo, en África. Me encantaría ir a visitar el tuyo. Me encanta ir a otros lugares. Siempre estoy explorando sitios nuevos en la selva, junto a mi amigo Mikole. Mikole es un poco menor que yo. No le gustan las serpientes de la selva, ni los gorilas. Les tiene miedo. A mí no me da miedo nada.



Otro de mis amigos se llama Gaito. Es un poco mayor que yo. Toca muy bien al guídal. A veces va de caza con los hombres. Yo estoy deseando hacerlo también.

Hoy ha sido un buen día. Mikole, Gaito y yo hemos ido a cazar grillos. Es muy difícil, porque los grillos están siempre dando saltos. Intentamos acertarles con arco y flechas. Hay que ser muy silenciosos, porque cuando nos oyen se escapan a saltos.

Tenemos muchos otros juegos en la selva. Uno se juega con un arbolito. Lo doblamos y nos subimos a las ramas. Contamos: uno..., dos... ¡tres! y nos bajamos todos a la vez. Mikole fue el último en bajarse y salió despedido, porque cuando el árbol se estiró, lo lanzó por los aires. Gaito y yo nos reímos mucho, pero el pobre Mikole se hizo daño en una pierna cuando cayó al suelo. Mi papá se enfadó conmigo. Dijo que debía cuidar de Mikole porque es menor que yo. Sólo estábamos jugando... estoy seguro de que mi papá solía jugar con sus amigos y meterse en líos cuando era joven. Seguro que en el fondo querría unirse a nuestros juegos.

¿Sabes una cosa...? Mi papá me ha dicho que la semana que viene podré ir de caza con él. Nunca he cazado antes. Será estupendo. Iremos a lo profundo de la selva a por



Ouvrir ici

Ouvrir ici

PAR AVION



Nom et adresse de l'expéditeur

Esimba (mi primera carta)

Aldea de INDONGO

CERCA DE IMPFONDO

CONGO



bemba. Me pregunto qué encontraremos.

Escríbeme, por favor, y cuéntame a qué juegas con tus amigos. ¿Cazas grillos como yo?
¿Qué instrumentos musicales tocas?

Hasta luego,

Esimba

P.S. Te mando algunos dibujos para que puedas hacerte una idea mejor de cómo son las cosas por aquí.

8.3- CARTA DE MEMBRO DA COMUNIDADE CHUKCHI, CHUKOTKA (RUSSIA)

Anton (1)

Hola, soy Anton

Es estupendo poder escribirte. No sé lo lejos que estás, pero creo que mucho. Yo soy un chukchi. Vivo en Chukotka, al este de Siberia, y me encantaría ir a visitar tu país. Me encanta ir a otros lugares. Siempre estoy explorando sitios nuevos cuando trasladamos nuestra casa. Nos desplazamos mucho, porque seguimos a los renos adonde vayan.



Los últimos días han sido geniales y quería escribir para contártelos. Hemos estado celebrando la fiesta del reno. Es mi fiesta favorita porque me encuentro a todos mis amigos y podemos jugar juntos. Esta mañana mi papá me despertó muy temprano.

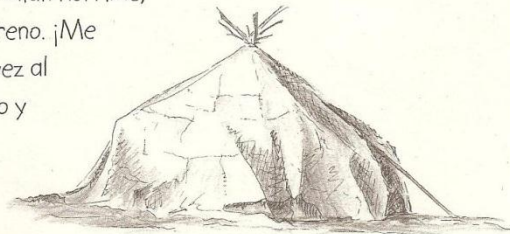
‘¡Venga, Anton!’, dijo. ‘Vamos a buscar algún reno y un poco de leche’.

Yo estaba muy nervioso porque es el primer año que soy lo suficientemente mayor para ayudar a mi padre a reunir leche para la fiesta. Seguimos un camino y, cuando llegamos cerca de nuestros renos, me dijo: ‘¿Ves aquel reno de allí? ¿Puedes traérmelo?’.

El reno, una hembra, estaba un poco apartado del rebaño y yo estaba seguro de que podría agarrarlo. Todo lo que tenía que hacer era caminar en silencio hasta él, echarle el lazo por la cabeza y esperar que no echara a correr. He estado practicando con el lazo durante años y quería demostrar a mi padre lo bueno que soy con él. Lo eché al aire, muy alto, y la cuerda cayó alrededor del cuello de la joven hembra de reno.

‘¡Bien hecho, Anton!’, dijo mi padre. Me estaba sonriendo. ‘Ahora, ayúdame a traerla aquí y podremos ordeñarla. ¿Has traído las dos bolsas que te dio mamá?’

Saqué las bolsas del bolsillo de mi abrigo. Oían horrible, porque están hechas del estómago de un reno. ¡Me alegra no tener que usarlas más que una vez al año! Mi padre ordeñó a la hembra de reno y yo llené las bolsas de leche. Cuando estuvieron llenas, las cerramos por las puntas, volvimos a nuestra uranga y se





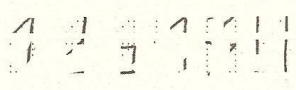
Komy
 Anton (mi primera carta)

Kyda Brigada II

Amgüema

Provincia de Chukotka

Rusia



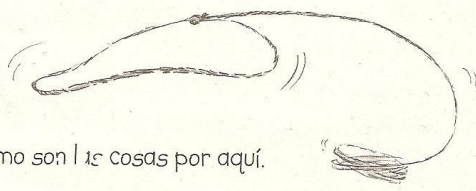
las dimos a mamá. Mañana hará mucho yogur con la leche. No puedo esperar... ¡Me encanta el yogur!

Ahora tengo que acostarme, porque estoy cansado. Por favor, escíbeme y cuéntame si tenéis fiestas en tu país. ¿Cuál es tu comida favorita?

Tu amigo,

Anton

P.S. Mando algunos dibujos para que



puedas hacerte una idea mejor de cómo son las cosas por aquí.

ANEXO 9 - FOLHETO DE SERVICIO DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE DE SALAMANCA (ESPAÑA)

¿DE ENCONTRARNOS?

3 en 10 y 9



SERVICIO de ATENCIÓN a INMIGRANTES

Servicio Municipal de Empleo
Centro "Miguel de Unamuno"
C/ Profesor Lucas, 5-7 • 37006 Salamanca
Tel: **923 25 20 01**

Horario de Atención
Martes y Jueves de 10:00 h. a 13:00 h.

Junta de Castilla y León



Ayuntamiento de Salamanca
C/ Profesor Lucas, 5-7 • 37006 Salamanca
Tel: 923 25 20 01



El Servicio de Atención al Inmigrante dependiente de la Concejalía de Familia e Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Salamanca, tiene como finalidad el fomentar la integración sociolaboral del colectivo inmigrante en la ciudad.

OBJETIVOS

- Promover la convivencia, la comunicación y la multiculturalidad entre el colectivo inmigrante y la población salmantina, fomentando el entendimiento y el respeto mutuo salvando las diferencias raciales.
- Eliminar estereotipos y prejuicios que generen discriminación.
- Difundir las ventajas de la diversidad en la sociedad actual.
- Realizar actividades formativas que favorezcan la integración social, laboral y cultural de la población inmigrante.
- Apoyar al colectivo en sus procesos de inserción.

ACTUACIONES

Las actuaciones desarrolladas desde este servicio se enmarcan en dos áreas diferenciadas:

Área de Integración

Asesoramiento Sociolaboral
Intermediación Laboral
Realización de Talleres
Campañas de Sensibilización

Área de Formación

Formación Básica Prelaboral

- Español para Extranjeros
- Alfabetización Informática
- Habilidades Sociales
- Mediación Intercultural...

Formación Ocupacional

ANEXO 10 - RESOLUÇÃO DO CONSUNI-UFC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RESOLUÇÃO Nº 03/CONSUNI, DE 31 DE MARÇO DE 2010.

Aprova a criação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) – Licenciatura Intercultural Específica.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, em vista do que deliberou o Conselho Universitário, em sua reunião de 31 de março de 2010, na forma do que dispõe o inciso V do art. 53 da Lei nº 9.394, de 10/12/96, e tendo em vista as competências previstas nos artigos 11, letra *i*, e 25, letra *s*, do Estatuto em vigor e considerando:

- a) em virtude do caráter de urgência determinado pelo Edital nº 08, de 27 de abril de 2009, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD/MEC, foi editada a Resolução *ad referendum* nº 09/CONSUNI, de 12 de junho de 2009;
- b) a importância do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas para o desenvolvimento e expansão dos cursos de Licenciaturas Interculturais na Universidade Federal do Ceará;
- c) o fortalecimento da UFC, por intermédio de ações concretas e diretas no campo da educação diferenciada dos Povos indígenas no Ceará, visando à formação de professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio de suas comunidades em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena;
- d) a relevância deste Curso para o acesso e inclusão dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé à Universidade;

e) a formação, qualificação e habilitação de 80 (oitenta) professores indígenas em nível superior, ao final deste curso; e

f) que a proposta foi aprovada nas devidas instâncias e está de acordo com as normas da Universidade Federal do Ceará, que dispõem sobre a matéria.

RESOLVE:

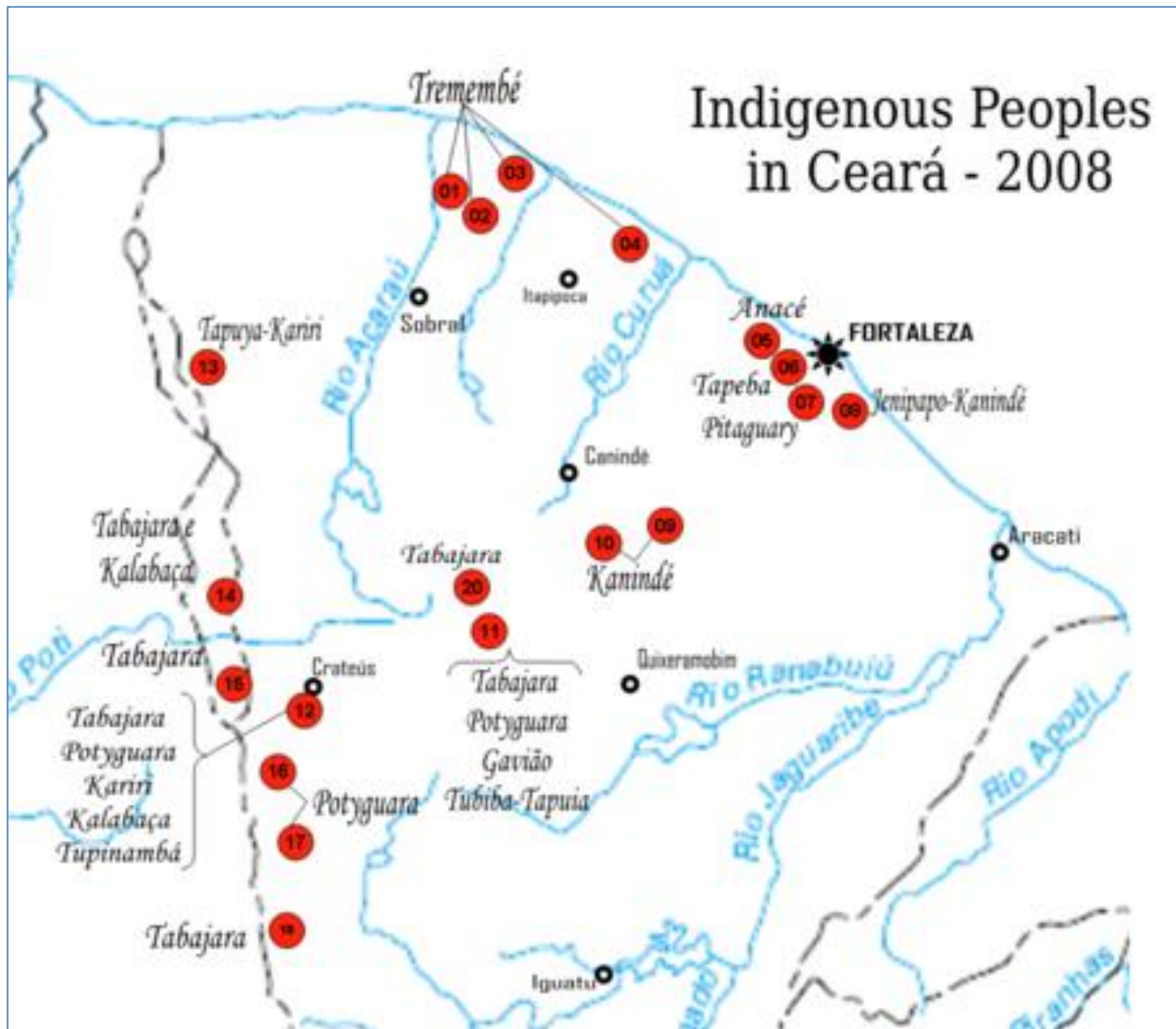
Art. 1º. Aprovar, nos termos da documentação constante do processo nº 23067.11980/09-17, a criação do Curso de Magistério Superior Indígena Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ)-Licenciatura Intercultural Específica da Universidade Federal do Ceará, em caráter temporário e em consonância com o Edital nº 08, de 27 de abril de 2009/PROLIND.

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

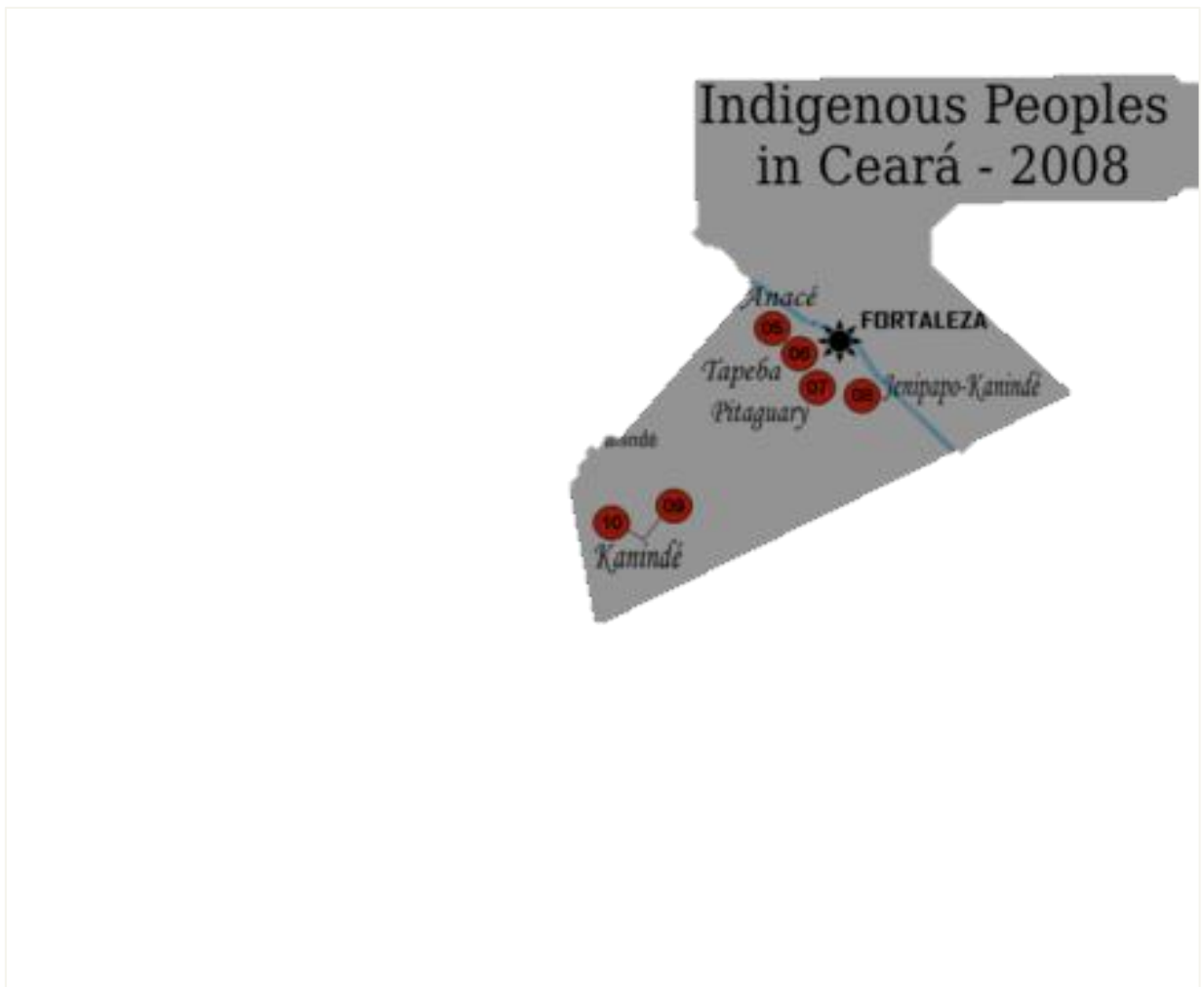
Reitoria da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 31 de março de 2010.

PROF. JESUALDO PEREIRA FARIAS
Reitor

ANEXO 11- COMUNIDADES INDÍGENAS DO CEARÁ



11.1 COMUNIDADES INDÍGENAS BENEFICIADAS COM O PROJETO



ANEXO 12 – DVD. COM VÍDEOS DA COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ
(CONTRA-CAPA).