



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE, BRASIL: CAMINHO PARA O
DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE

Doctorado en Estudios Latinoamericanos

DIRETORES:

Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio

Dr. Jesús M. Aparício Gervás

Daniel Valério Martins

-2015-



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE, BRASIL: CAMINHO PARA O
DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE

Doctorado en Estudios Latinoamericanos

Assinada pelos

DIRETORES:

Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio

Dr. Jesús M. Aparício Gervás

**Daniel Valério Martins
-2015-**



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Tesis de Doctorado presentada al Programa de

Doctorado en Estudios Latinoamericanos

Doctorado Oficial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca – Es, como requisito para la obtención del título de Doctor.

LA INTRACULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE LA
REGIÓN METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE, BRASIL: CAMINO HACIA
EL DESARROLLO Y LA SOBRECULTURALIDAD

Firmado por los

DIRECTORES:

Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio

Dr. Jesús M. Aparício Gervás

Daniel Valério Martins

-2015-



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Doctorado en Estudios Latinoamericanos

A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DA REGIÃO
METROPOLITANA DE FORTALEZA - CE, BRASIL: CAMINHO PARA O
DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE

DIRETORES:

Dr. Ángel Baldomero Espina Barrio

Dr. Jesús M. Aparício Gervás

Daniel Valério Martins

-2015-

“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 proteção dos sete 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, através do trabalho de campo: realizando as filmagens e entrevistas, e todos apostando no primeiro membro da família a obter tal título em uma das universidades mais conceituadas do mundo. À minha irmã Racquel, que, além de apostar nesse trabalho, está na luta para mudar a realidade da problemática aqui apresentada.

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.

À família Torres, minha família mexicana de Nahuatzen Michoacan, pelo carinho e acolhida durante o trabalho de campo.

Aos meus diretores D. Ángel Espina Barrio e D. Jesús M. Aparício Gervás, pelas orientações e aportações ao desenvolvimento desta pesquisa: um trabalho realmente em equipe.

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

A todos meus colegas do *Máster de Antropología de Iberoamérica* e de *Cooperación Internacional para el Desarrollo* 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 máster, e a Raquel, que estava sempre “a postos” com uma palavra de estímulo e conforto, além dos meus companheiros de piso em Santo Domingo: Alba, Paula e Joaquin, sempre tão solícitos para apoiar-me na fase final desse trabalho .

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-la mais fluido e compreensível. Sei que todas têm muitas obrigações, portanto agradeço cada minuto a mim dedicado.

À Aurecy, Luciano, Márcia e Isabel, pelo apoio e incentivo à realização do primeiro Mestrado na Espanha.

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

À minha grande amiga e anjo da guarda, Fátima, que sempre com uma palavra amiga não permitia que eu fosse abaixo, durante a escrita da tese nas madrugadas e horas de desespero.

À minha amiga, aluna e incentivadora Chica Galileia.

À Jalil, por permitir que entre um Kebab e um Dürüm eu desse contorno a esta obra, transformando vários sonhos em realidade, já que foram finalizados dois TFMs e essa tese ao mesmo tempo em que trabalhava no Isatis.

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

Aos meus familiares: irmão Alexandre Valério Martins (in memorian) e minha avó Joana Jocelita Valério dos Santos (in memorian) que mesmo de outro plano, certamente verão o resultado desse trabalho, para o qual muito contribuíram, seja ajudando-me com o trabalho de campo, seja ensinando-me valores como a fraternidade, amabilidade, a coragem para lutar e a persistência para nunca desistir no meio do caminho. Dedico o resultado desse esforço a vocês, verdadeiros exemplos em minha vida.

Sumário	Pág
LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E ESQUEMAS ESTRUTURAIS	14
LISTA DE ABREVIATURAS	15
RESUMO	18
RESUMEN	19
ABSTRACT	20
INTRODUCCIÓN	21
INTRODUÇÃO	32
CAPÍTULO I - ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	43
1.1 - JUSTIFICATIVA	43
1.1.1 DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	43
1.1.2 DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NO EXTERIOR	46
1.1.3 QUANTO À INDICAÇÃO DA PESQUISA NAS UNIVERSIDADES DE SALAMANCA E VALLADOLID	47
1.2 - OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	49
1.2.1 OBJETIVO GERAL	49
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
1.3 - HIPÓTESES	50
1.3.1 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	51
1.4 - METODOLOGIA	52
1.4.1 DAS FONTES DE PESQUISA	52
1.4.2 DA CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA DO PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO	53
1.4.3 PERSPECTIVA	54
1.4.4 MÉTODO	55
1.4.5 ÂMBITO/ CONTEXTO	56
1.4.6 POPULAÇÃO/ AMOSTRA	58
1.4.6.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	58
1.4.6.2 AMOSTRAGEM	59

1.4.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	60
1.4.8 RECURSOS METODOLÓGICOS	61
1.4.9 TEMPORALIZAÇÃO	63
1.4.10 CRITÉRIOS DE VALIDEZ E CONFIABILIDADE DA INVESTIGAÇÃO	66
1.4.10.1 CRITÉRIOS DE VALIDEZ INTERNA	66
1.4.10.2 CRITÉRIOS DE VALIDEZ EXTERNA	67
1.4.10.3 CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE	68
1.4.10.4 CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE INTERNA	68
1.4.10.5 CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE EXTERNA	68
1.4.11 TRIANGULAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	69
1.4.11.1 TRIANGULAÇÃO DE DADOS	69
1.4.11.2 TRIANGULAÇÃO ESPACIAL	69
1.4.11.3 TRIANGULAÇÃO CONCEITUAL	70
1.4.11.4 PRINCIPAIS CONCEITOS ABORDADOS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	71

CAPÍTULO II - HISTÓRIA E PROCESSO DE RESGATE CULTURAL INDÍGENA: LÍNGUA E IDENTIDADE 73

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS NO BRASIL E NO CEARÁ.....	75
2.2 O DESAPARECIMENTO DE CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS E SEU POSSÍVEL RESGATE	78
2.3 EDUCAÇÃO – ACULTURAÇÃO – DESENVOLVIMENTO	88
2.4 SITUAÇÃO ATUAL DA TEMÁTICA EDUCACIONAL DIFERENCIADA.	90
2.5 OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS: UMA VISÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	92
2.5.1 ESTATUTO DO ÍNDIO DE 1973 – TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE	93
2.5.2 CONVENÇÃO 169 DA O.I.T DE 1989 – TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE	97
2.5.3 DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DE 2007: TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	104

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO, ESTRUTURA, ECONOMIA, RELIGIOSIDADE E UNIDADE DOS POVOS “PITAKAJÁ” 106

3.1 JENIPAPO-KANINDÉ: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS.....	107
3.1.1 UMA PEQUENA NOTÁVEL.....	114
3.1.2 POBREZA NA COMUNIDADE E INTERAÇÃO COM ALUNOS DA REDE PRIVADA DE ENSINO PARA UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E “ACULTURADA”	117
3.2 KANINDÉ: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS	119
3.3 PITAGUARY: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS	120
3.4 TAPEBA: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS	125
3.5 ANACÉ: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS	129
3.6 RELIGIOSIDADE – RITUAIS, MITOS E LENDAS COMO AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE	131
3.6.1 RELIGIOSIDADE, E INTERAÇÃO CULTURAL.....	133
3.6.2 JENIPAPO-KANINDÉ: RITUAIS E A FESTA DO MARCO-VIVO ...	135
3.6.3 PITAGUARY: O RITUAL DA MANGUEIRA SAGRADA	138
3.6.4 KANINDÉ, TAPEBA E ANACÉ E SEUS RITUAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	142

**CAPÍTULO IV – EDUCANDO PARA A DIFERENÇA E O
DESENVOLVIMENTO** **144**

4.1 O CHOQUE CULTURAL DO CONTATO	144
4.2 INTERCULTURALIZAR O CURRÍCULO ESCOLAR COM A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	149
4.3 A NECESSIDADE DE UMA AVALIAÇÃO INTERCULTURAL	161
4.4 O TURISMO E A MÍDIA COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO	170
4.5 O EXEMPLO DA COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ: O ANTES E O DEPOIS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	173
4.6 UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, MULTICULTURAL, TRANSCULTURAL, INTERCULTURAL E INTRACULTURAL	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	182

**CAPITULO V - ESTRUTURA DOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS
SUPERIORES INDÍGENAS: OS CASOS DO BRASIL, BOLÍVIA E MÉXICO
.....** **185**

5.1 BRASIL: SUA ESTRUTURA E O PROJETO LII-PITAKAJÁ	185
5.1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL.....	188
5.1.2 SITUAÇÃO EDUCACIONAL SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL EM PERSPECTIVA COMPARADA.....	190

5.1.3 O PROJETO LII-PITAKAJÁ- LICENCIATURA INDÍGENA DOS POVOS PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÊ, UM PASSO A MAIS NA BUSCA PELA INTRACULTURALIDAD	197
5.2 BOLÍVIA: SUA ESTRUTURA E A UNIBOL	200
5.2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA BOLÍVIA	206
5.2.2 A CRIAÇÃO DA UNIBOL – UNIVERSIDADES INDÍGENAS DA BOLÍVIA.....	207
5.3 MÉXICO; SUA ESTRUTURA, E A UIIM.....	211
5.3.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL MEXICANA	219
5.3.2 A CRIAÇÃO DA UIIM - UNIVERSIDADE INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	224

CAPITULO VI - ESTUDO COMPARADO: EDUCAÇÃO INTER E INTRACULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO 225

6.1 PONTOS EM COMUM ENTRE OS PROJETOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS	233
6.1.1 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE/ AÇÃO TRANSFORMADORA PRODUTIVA.....	233
6.1.2 SENTIDO DE COMUNIDADE	234
6.1.3 RESGATE CULTURAL E DIFUSÃO CULTURAL	234
6.1.4 CURRÍCULO PRÓPRIO	236
6.1.5 FORMAÇÃO SUPERIOR	236
6.1.6 ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO	236
6.1.7 USO DE INTERNET	237
6.1.8 RELAÇÃO HOMEM/NATUREZA.....	237
6.2 PONTOS DE DIVERGÊNCIA ENTRE OS PROJETOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS	238
6.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	238
6.2.2 ABERTURA DOS PROJETOS/ INTERCULTURALIDADE.....	239
6.2.3 LÍNGUA INDÍGENA	240
6.2.4 APLICAÇÃO DO CONCEITO DE DESCOLONIZAÇÃO.....	241
6.2.5 NO CASO DAS REPROVAÇÕES	241
6.3 APORTAÇÕES PARA O PROJETO LII-PITAKAJÁ	242
6.4 APORTAÇÕES PARA A UIIM.....	243
6.5 APORTAÇÕES PARA A UNIBOL "APIAGUAIKI TÜPA".....	245

6.6 APORTAÇÕES PARA A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL.....	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	250

CAPÍTULO VII – DA INTRA À SOBRECULTURALIDAD: À LUZ DO OBSERVADO NAS CULTURAS	252
7.1 PERCURSORES DO CONCEITO DE INTRACULTURALIDAD	252
7.2 A <i>INTRACULTURALIDAD</i> NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO CEARÁ: LII – PITAKAJÁ INTRACULTURAL?	255
7.3 ETAPAS DO PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE	257
7.4 FASES E ELOS DE LIGAÇÃO ENTRE AS ETAPAS DO PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE.....	260
7.4.1 PRIMEIRA FASE: CONHECENDO A SI MESMO	260
7.4.2 SEGUNDA FASE: CONHECENDO AO OUTRO.....	263
7.4.3 TERCEIRA FASE: A INTERAÇÃO COM O OUTRO	266
7.4.4 QUARTA FASE: A TRANSCULTURA FRUTO DO CONTATO	268
7.5 A RELAÇÃO ENTRE SOBRECULTURALIDADE - SUPERCULTURALIDAD – SUPERMODERNIDAD.....	275
7.6 O PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE OBSERVADO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS.....	277
7.6.1 O TORÉ INTRACULTURAL	279
7.6.2 O TORÉ MULTICULTURAL	279
7.6.3 O TORÉ INTERCULTURAL	280
7.6.4 O TORÉ TRANSCULTURAL.....	280
7.7 A SOBRECULTURALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS.....	283
7.7.1 SER HUMANO /SER CUTURAL/ RELATIVISMO CULTURAL	284
7.7.2 SOBRECULTURALIDADE – EDUCAÇÃO – DIREITOS HUMANOS	288
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARCIAIS	294

CAPITULO VIII - ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES. ESTUDO COMPARADO: INTERCULTURALIDADE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	297
8.1 ANÁLISE DA CATEGORIA “ <i>INTRACULTURALIDAD</i> ”	299
8.1.1 ATRAVÉS DO AUTORECONHECIMENTO E DA AUTOACEITAÇÃO	301
8.1.2 A VALORIZAÇÃO ENTRE O INDIVIDUAL E O COMUNITÁRIO ...	302

8.2 ANÁLISE DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DAS CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS	305
8.2.1 SATISFAÇÃO COM AS OFERTAS ACADÊMICAS EXISTENTES	306
8.2.2 NOVAS PROPOSTAS ACADÊMICAS DEMANDADAS	309
8.2.3 CONTINUIDADE NOS ESTUDOS	311
8.2.4 CARÊNCIAS E NECESSIDADES DETECTADAS	312
8.3 INTERCULTURALIDADE	313
8.4 UTILIDADE DA INVESTIGAÇÃO.....	316
8.5 CONCLUSÕES	321
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	332
CADERNO DE FOTOGRAFIAS	345
GLOSSÁRIO DE PALAVRAS INDÍGENAS	374
SUMÁRIO DE ANEXOS	377

GRÁFICOS, ESQUEMAS ESTRUTURAIS E TABELAS	Pág
FIGURA 1 – Gráfico- Pojetos educacionais indígena observados.....	60
FIGURA 2 – Tabela - Trabalho de campo - Tempo de imersão e análise de dados.....	65
FIGURA 3 – Esquema estrutural: Aculturação, Educação e Desenvolvimento.....	90
FIGURA 4 – Esquema estrutural: Toré-Identidade.....	135
FIGURA 5 – Gráfico: membros comunitários saíram em busca de emprego?.....	158
FIGURA 6 - Esquema estrutural: Avaliação intercultural com visão sobrecultural.....	167
FIGURA 7 – Gráfico: Procedência dos alunos do projeto LLI-PITAKAJÁ.....	199
FIGURA 8 – Esquema estrutural:Cosmovisão Purhepecha.....	215
FIGURA 9 – Esquema estrutural: quebra-cabeças/Sobreculturalidade.....	259
FIGURA 10 – Esquema estrutural: Transculturalidade.....	269
FIGURA 11 – Esquema estrutural: Relação entre conceitos: Visão de Aparício.....	271
FIGURA 12 – Esquema estrutural: Relação entre conceitos: Sobreculturalidade.....	271
FIGURA 13 – Esquema estrutural: O surgimento da Sobreculturalidade.....	283
FIGURA 14 – Gráfico: Intraculturalidade.....	300
FIGURA 15 – Gráfico: Interesses LII-PITAKAJÁ.....	304
FIGURA 16 – Gráfico: Interesses UNIBOL.....	305
FIGURA 17 – Gráfico: Interesses UIIM.....	305
FIGURA 18 – Gráfico: Nível de satisfação.....	307
FIGURA 19 – Gráfico: Mudar de licenciatura.....	307
FIGURA 20 – Gráfico: Oportunidades de estudo- LII-PITAKAJÁ.....	308
FIGURA 21 – Gráfico: Sugestões de novas licenciatura.....	311
FIGURA 22 – Gráfico: Sugestões de duas novas licenciaturas.....	311
FIGURA 23 – Gráfico: Cursar pós-graduação.....	312
FIGURA 24 – Gráfico: Problemas mencionado.....	313
FIGURA 25 – Gráfico: Interculturalidade.....	314
FIGURA 26 – Esquema estrutural: Elementos da Sobreculturalidade.....	321

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ACITA – Associação das Comunidades dos Índios Tapeba de Caucaia

ADELCO – Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido

AISANs – Agentes de Saúde e Saneamento

AMIJK – Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé

CAINPY – Conselho de Articulação Indígena Pitaguary

CDPDH – Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos

CEB – Centro de Estudios Brasileños

CEC – Conselho de Educação do Ceará

CEPs – Centro de Professores

CHESF – Companhia Hidroelétrica de São Francisco

CESPE – Centro de Seleção e Promoção de Eventos

CIJK – Conselho Indígena Jenipapo-Kanindé

CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CIPP – Complexo Industrial Portuário do Pecém

CLSJK – Conselho de Saúde Local Jenipapo-Kanindé

CONSUNI – Conselho Universitário

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COIPY – Conselho Indígena Pitaguary

COIPYM – Conselho Indígena Pitaguary de Monguba

CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPC – Espaço Para Crecer

FUB – Fundação Universidade de Brasília

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDDI – Instituto Dominicano de Desarrollo Integral

IDEB – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituto de Educação Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISA – Instituto Sócio-Ambiental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLI-PITAKAJÁ – Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

MEC – Ministério da Educação e Cultura

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

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

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 Contínua, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará

SESU – Secretaria de Educação Superior

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TI – Terra Indígena

TUCUM – Rede de Turismo Comunitário

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UDAPE – Unidade de Análise de Políticas Sociais e Econômicas
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UNB – Universidade de Brasília
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
UNIBOL – Universidades Indígenas de Bolívia
UIIM – Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USAL – Universidad de Salamanca
USAID – U.S. Agency for International Development

Resumo

Por meio do presente trabalho, investiga-se a cultura das etnias indígenas localizadas na região metropolitana de Fortaleza/CE, Brasil, dando-se ênfase à educação diferenciada, e sugerindo-se a sua utilização como importante ferramenta para o desenvolvimento local, com a formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo indígena na conscientização do alunado.

Portanto, a idéia central da pesquisa é propor a criação de cursos superiores diferenciados, com o objetivo da formação de profissionais que possam desenvolver internamente a própria comunidade, baseados no conceito espanhol de “intraculturalidad”, criado por Jesús M. Aparício Gervás, no conceito de interculturalidade, implantado na Espanha por Ángel B. Espina Barrio, bem como no exemplo das Universidades Indígenas de Bolívia (UNIBOL), e da Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) do México.

Assim, a investigação visa a implementar o conceito de intraculturalidade no contexto acadêmico brasileiro, bem como a propor a criação e difusão do conceito de sobreculturalidade, inéditos em ambos os contextos trabalhados.

Palavras-chave: Intraculturalidade, interculturalidade, educação, educação diferenciada, desenvolvimento, comunidades indígenas e sobreculturalidade.

Resumen

El presente trabajo es la muestra de la investigación que se ha realizado sobre la cultura de las etnias indígenas localizadas en la región metropolitana de Fortaleza/CE, Brasil, dándole énfasis a la educación diferenciada, sugiriéndose a su utilización como importante herramienta para el desarrollo local, con la formación de profesores cualificados, responsables por propagar el activismo indígena en la concienciación del alumnado.

Por lo tanto, la idea central es proponer la creación de cursos superiores diferenciados, con el objetivo de formación de profesionales que puedan desarrollar internamente la propia comunidad, basados en el concepto español de “intraculturalidad” creado por Jesús M. Aparicio Gervás, en el concepto de interculturalidad, implantado en España por Ángel B. Espina Barrio y en el ejemplo de las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL), y de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) del México.

Así, la investigación visa a implementar el concepto de intraculturalidad en el contexto académico brasileño, bien como a proponer la creación y difusión del concepto de *sobreculturalidade*, inédito en ambos los contextos trabajados.

Palabras – clave: Intraculturalidad, interculturalidad, educación, educación diferenciada, desarrollo comunidades Indígenas y *sobreculturalidade*.

Abstract

This paper is the result of a research about the culture of the indigenous ethnic groups located in the metropolitan region of Fortaleza- Brazil. It gives emphasis to differentiated education as long as it is a tool that must be used when looking for local development, including the training of qualified teachers who are responsible of propagate the indigenous activism by making the students aware.

Therefore, the main idea is to propose the implementation of differentiated superior studies with the goal of training professionals that are capable of develop the community from the inside. This would be based on: the Spanish concept of “intraculturality” created by Jesús M. Aparicio Gervás; the concept of “interculturality”, introduced in Spain by Ángel B. Espina Barrio; the example of universities as the Indigenous Universities of Bolivia (UNIBOL) and the Mexican Intercultural Indigenous University of Michoacán (UIIM); the implementation of the concept of “intraculturalidad” in the Brazilian academic context; and the proposal of the creation and diffusion of the concept “sobreculturalidade”, unknown in both contexts.

Keywords: Intraculturality, interculturality, education, development and sobreculturalidade.

INTRODUCCIÓN

LA INTRACULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE, BRASIL: CAMINO HACIA EL DESARROLLO Y LA SOBRECULTURALIDAD.

Las comunidades indígenas de Ceará, en Brasil, a lo largo de los años, en sus luchas por la identidad, la tierra y el reconocimiento social, buscan en la educación el camino alternativo para el mantenimiento y la propagación de sus culturas¹ casi asfixiadas por la cultura que les rodea (no indígena). Al mismo tiempo, sienten la necesidad de extraer los aspectos positivos de esta sociedad, ya que se tratan de pequeñas comunidades, con pocos habitantes y escasas oportunidades de empleo, no suficientemente desarrolladas para mantener a todos sus integrantes sólo con sus recursos naturales. En ese sentido, el término “cultura” no se opondría a la naturaleza, sino que se considera como una otra naturaleza adquirida, que está más allá de la naturaleza innata de los hombres (Chauí 2006).

Estas comunidades indígenas de Ceará, igual que otras comunidades indígenas existentes en Brasil, sufren prejuicios en la búsqueda por la aceptación de cada individuo como un sujeto, que reclama un papel activo en la sociedad, a través de la creación de asociaciones, constituyendo asambleas y foros indígenas, con directrices relacionadas con la salud, la educación, el apoyo a la alimentación, la comunicación, el transporte, y la participación política.

Así es que, a partir de los años 80, cuando los indios de Ceará vuelven a la escena pública en movimientos de identidad, la FUNAI (Fundación Nacional

¹ La idea de cultura aquí abordada sigue el contexto antropológico, así que sería el resultado más profundo de toda realidad colectiva, producida por la interacción de sus miembros en la búsqueda por objetivos grupales. Podemos decir que los individuos se agrupan y se organizan socialmente a partir del momento en que pertenecen a una cultura. (Ángel Aguirre Baztán en su obra *La Cultura de las Organizaciones*. 2004). En la Constitución Brasileña de 1988, la cultura constituye el artículo 5º, IX, asegurando la libertad de expresión y los artículos 215 y 216, tratan de los derechos culturales y de la protección del patrimonio cultural en una perspectiva de democracia cultural y en conformidad con sus diversas concepciones, deriva del verbo latino “colere”, que significa cultivar, crear, tener cuidado, cuidar, que en la antigüedad designaba el cuidado de los hombres con la naturaleza (agricultura), con los dioses (culto) y con los niños - especialmente estos últimos, que eran educadas siendo sus cuerpos y espíritus moldados y adecuados al convivio social. (Julia Alexim da Silva, 2013).

de Asistencia al Indio) pasó a reconocer, entre los años 1985 y 1999, la identidad y la delimitación territorial de algunos grupos indígenas, entre ellos los Tremembé, los Tapeba, los Pitaguary y los Jenipapo-Kanindé. Serán estos tres últimos parte del objeto de esa investigación.

Aquí se expone los puntos centrales de la investigación, los cuales buscan el pleno desarrollo, partiendo de la consideración del objeto de estudio, a saber: *La intraculturalidad en las comunidades indígenas² de la región metropolitana de Fortaleza - Brasil³: Camino para el desarrollo y la sobreculturalidad.*

La presente investigación expone la cultura de las etnias indígenas localizadas en la región metropolitana de Fortaleza, llevando en consideración elementos como la religiosidad, la situación económica, la formación de identidad y, especialmente, la garantía de los derechos específicos de los indígenas, entre los cuales subrayamos el derecho a la educación diferenciada.

Ese reconocimiento por la diferencia buscada por las comunidades indígenas, no apenas en Brasil pero también en otros países, como Bolivia⁴, consiste en su propia afirmación étnica ante la sociedad, pues, así, las comunidades ganan sentido y fuerza, en la medida en que buscan a una perpetuación, transformando a los jóvenes en el principal enfoque para que no se olvide la cultura, necesitando estos jóvenes esa educación diferenciada, que

² Comunidades que, ubicadas en la zona metropolitana de Fortaleza, forman parte del proyecto *MISI-PITAKAJÁ – Magistério Intercultural Superior Indígena das Comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé*, que pasó a ser llamado de *LII-PITAKAJÁ (Licenciatura Intercultural Indígena)*. Tal proyecto se realiza en conjunto con la Universidade Federal do Ceará, desde el año de 2010, de acuerdo con la resolución número 03 del *Conselho Universitário (CONSUNI)* del 31 de marzo de 2010.

³ El interés por ese tema surge debido a que era necesario un análisis minucioso de la formación y la educación indígenas, teniendo en consideración el comportamiento socio-cultural, político y económico de los miembros de las comunidades del proyecto LII-PITAKAJÁ. La necesidad de abordar el tema surgió cuando, en el año de 1998, un miembro de la comunidad Jenipapo-Kanindé realizó la matrícula en la *Escola de Ensino Fundamental e Médio Julia Alenquer Fontenele*, localizada en el municipio de Pindoretama del Estado de Ceará, Brasil. En esa ocasión, fue posible observar que la presencia de un niño indígena, con sus rasgos característicos específicos, llamaba la atención de aquellos que compartían el mismo espacio, pero no las mismas experiencias. Alumnos y profesores, cada uno a su modo, daban un tratamiento diferente al niño. Como profesor de la asignatura de Historia, tal situación se convirtió, para mí y para otro grupo de docentes, en un verdadero estímulo para la búsqueda de más conocimiento sobre la cuestión indígena, en especial, de la citada comunidad, considerando la estigmatización que sufría el alumno mediante el proceso de aculturación al cual estaba siendo sometido.

⁴ Catherine Walsh, en un estudio comparado entre Bolivia, Ecuador y Brasil en el año de 2008 y en una entrevista con la revista *Nuevamerica* nº117, concluyó que en Brasil no se puede hablar aún de esos pueblos como “grupo social organizado capaz de consolidar políticas públicas a su favor”.

tome como base una cualificación profesional en la formación de profesores indígenas. Y éstos, en su papel como formadores de opinión, y con la ayuda de un material didáctico confeccionado por la comunidad, iniciarían un proceso de rescate y conservación de su cultura.

Esta concepción de la diferencia es fundamental para comprender el proceso cultural de construcción de las identidades, de haber sido adoptado por muchos de los nuevos movimientos sociales discutidos anteriormente. La diferencia puede ser construida negativamente, a través de la exclusión o marginación de los que son definidos como "los otros" o forasteros. Por otra parte, la diferencia se puede celebrar como fuente de diversidad, heterogeneidad y hibridismo, vista como enriquecedora (Silva, 2014).

Basándonos en el concepto de multiculturalidad⁵, fundamental para comprender el papel de la Educación Diferenciada Multicultural Indígena, se observa, en un primer aspecto, la escuela como instrumento impositivo de las externalidades pues, en este modelo educativo el objetivo es, en general, una homogeneización cultural de diversos grupos indígenas. La creación de la Escuela Indígena Diferenciada, en esta perspectiva, sería exactamente para satisfacer las necesidades de los diferentes grupos étnicos culturales, considerando sus particularidades.

Ocurre que, como a ejemplo del Noreste brasileño, era común, entre los indígenas el sentimiento de estigmatización debido a la educación impuesta en su totalidad⁶. Este modelo de educación que era promovido por la FUNAI se daba en conformidad con una perspectiva de integración⁷ de las diferentes

⁵ El multiculturalismo aquí tratado es exactamente la afirmación de la pluralidad cultural como defiende Ángel Aguirre Baztán en su obra *La Cultura de las Organizaciones*.

⁶ Siguiendo el pensamiento de Meliá (1979) en su obra "Educação indígena e alfabetização", al tratar de la realidad educacional indígena en el Noreste brasileño y describir la trayectoria de la comunidad indígena Jenipapo-Kanindé. Mostrando otro punto de vista de las relaciones entre las comunidades antes mencionadas y la sociedad nacional en su conjunto, en la que los indígenas siempre estuvieron representados como víctimas de aculturación y asimilación, asociados a los prejuicios, la discriminación, la esclavitud y incluso al olvido o la renuncia de sus identidades, cuando apenas buscaban mejores condiciones de vida.

⁷ Comprendiendo "integración" como una sugestión de algo puro, homogéneo o completo, que se basaba en la invisibilización de los pueblos indígenas en el cuerpo de la sociedad nacional. Tema abordado por

comunidades indígenas con la sociedad como una totalidad, entendiendo que ésta misma se consolidaba como sinónimo de progreso y desarrollo para ellas, lo que conllevaba la desconsideración de las particularidades existentes en cada comunidad⁸.

En ese modelo, lo que se puede observar, en realidad, es la inevitable conversión de los indígenas en individuos “aculturados”, es decir, que han sufrido el proceso de aculturación,⁹ puesto que la convivencia con diferentes culturas daría como resultado un intercambio cultural y la pérdida de parte de sus culturas. Se trata, aquí, de la comprensión del término “multicultural” como un referencial en la búsqueda por atender a varias culturas, existiendo diferencias entre ellas. El resultado de esto no es una homogenización, típica del período colonial brasileño (Barros, 2011)¹⁰, porque cada grupo indígena tendría sus particularidades pues, de acuerdo con Schein (1988), “no existe grupo sin cultura, ni cultura sin grupo”. Así el resultado sería una absorción de los elementos que pueden contribuir, en el ámbito particular y/o colectivo, para cada cultura.

Los autores Sandra Soares Della Fonte y Robson Loureiro (2011), en su artículo “*Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir*”, explican que:

El término Multiculturalismo es polisémico y se vincula a posiciones políticas aparentemente distintas. En ese sentido, más que multiculturalismo, habría multiculturalismos. (Fonte & Loureiro, 2011)¹¹ (Traducción nuestra).

Tito Barros Leal em sua obra *Imanência indígena*. Cf. LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura, 2011.

⁸ Como se lee en el Estatuto del Indio (Ley nº 6001, de 19 de Diciembre de 1973), “Cabe al Estado preservar la cultura del indio que vivía en peligro de extinción. Para alejar esa amenaza sería necesario integrarlos, progresiva y pasivamente, a la comunión nacional”.

⁹ Para algunos autores o termo Aculturación, está asociado a asimilación de culturas, que en ese proceso existiría una cultura dominante y otra dominada, o sea, utilizando términos como superior e inferior, ese concepto fue utilizado por primera vez por Franz Boas en el siglo XIX, en estudios sobre comunidades indígenas norte-americanas.

¹⁰ Como afirma Tito Barros Leal, en la obra *Imanência Indígena*, “En el fin del siglo XVIII, aproximadamente 1780, después de la expulsión de los jesuitas de las tierras portuguesas, por el cambio y laicización del control de los indios, nuevos métodos integracionistas fueron utilizados para posteriormente culminaren en la absorción del indígena consonante con la lógica de vivencia del hombre blanco y la pretendida homogeneización de las diferentes etnias presentes en las tierras da Capitania do Ceará” (LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. p.12.

¹¹ Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir. Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro. In: Pro-Posições, Campinas v.22, n.3 (66), p. 179, set./dez. 2011.

Como etapa del proceso del que resulta el contacto entre culturas en un contexto multicultural, la *interculturalidad* sería, conforme a esta línea de pensamiento, el multiculturalismo interactivo. Para Espina (2006), el responsable por implementar y mejorar el concepto intercultural en el contexto académico español, la interculturalidad no coincide con:

Globalización ni con la multiculturalidad, para dejar claro que se propone un espacio compartido para el diálogo y la comunicación que no extrañe la supremacía de algunas culturas sobre otras o la competencia de muchas culturas que viven cerca, pero aisladas como especies de guetos subculturales. Y, en esta tarea de conformar a los futuros ciudadanos del mundo – conocedores u orgullosos de sus diversas tradiciones, pero no obsesionados con la defensa fundamentalista de ideales nacionalistas, étnicos, religiosos y deseosos de aprender, “de los otros”, estilos, estéticas, comidas, filosofías y experiencias – los antropólogos, felizmente, no estamos solos; trabajamos con historiadores, periodistas, traductores, pedagogos, filósofos¹².(Espina,2006).

Para Moreira (2001), en un último análisis, el Multiculturalismo representaría una condición inescapable del mundo occidental, a lo cual se podría responder de diferentes formas, sin poder ignorarlas. Para el autor, Multiculturalismo se refiere a la naturaleza de esa respuesta. Educación multicultural, consecuentemente, se refiere a la respuesta que se da a esa condición, en ambientes educacionales.

Según Aguirre (2004), en su obra *La Cultura de las Organizaciones*; “cuando el multiculturalismo dialoga entre sí, recibe el nombre de *interculturalismo*”.

A la par que progresa la búsqueda por un desarrollo interior y sostenible, como resultado de la adquisición de nuevas culturas a través de la educación

¹² ESPINA, Ángel B. *Culturas locales ibero-americanas, comunicación e interculturalidad*. In. Conocimiento local, comunicación e interculturalidad. Ángel B. Espina (ed.). Recife: Massangana, 2006. p.14.

diferenciada, del contacto y de la interacción¹³, aparecería lo que Aparício (2011) concibe por "intraculturalidad":

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. (Aparício, 2011)¹⁴

Ante lo expuesto, la idea que motiva la presente investigación se vincula, inicialmente, al análisis de la interpretación conceptual existente en las Escuelas Diferenciadas y en los proyectos de educación intercultural superior indígena y sus métodos de evaluación, llevando en consideración el concepto de interculturalidad rumbo a la *intraculturalidad*, o viceversa, como integrantes de un mismo proceso cultural, como expondremos posteriormente. Pues esa construcción conceptual desarrollada en las Universidades Indígenas mencionadas es lo que interesa comprender desde el punto de vista de los sujetos/actores que forman esas universidades, observando como punto de partida el contacto cultural, la intra y la interculturalidad, que son parte de los conceptos clave abordados.

Tales métodos se configurarían como un estímulo al alumnado para seguir en dirección a la enseñanza superior (sea a nivel de grado o de posgrado). Después de todo, se entiende que la educación diferenciada es una herramienta fundamental que se utilizará para el desarrollo local, para la formación de

¹³ La interacción aquí pasa a ser entendida como una acción dominada por el espíritu crítico que implica en escuchar y ser escuchado, resultando en el enriquecimiento mutuo con el diálogo bidireccional entre las culturas, con la idea de que toda cultura, sociedad o individuo tiene algo positivo a ser sumado. Cf. GARCÍA, Verónica Tejerina. *Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo*. , Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina. Madrid: Pirámide, 2011. p 73-74.

¹⁴ GERVÁS, Aparicio. *Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad*. Revista E20 Año V-número 9, 2011, p. 15) "Quer dizer, olhando culturalmente até o interior de si mesmo e de sua própria cultura, tentando conhecer-nos através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social. Uma vez alcançado este objetivo, podemos plantear, então, o abarcar de aspectos interculturais ou multiculturais" (traducción nuestra)

profesores calificados, responsables por propagar el activismo indígena en la concienciación del alumnado.

As pessoas têm o direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornem inferiores; contudo, têm também o direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.¹⁵

Por lo tanto, se supone que, a través de la educación diferenciada – entendida en un primer momento como una variante del concepto de aculturación, llamado “enculturación”¹⁶ – facilitaría la observación de la interculturalidad en sus puntos positivos, y contribuiría a que una cultura casi sofocada por otra no sea olvidada, llevando en consideración el comportamiento de los miembros de las comunidades que veen como forma de enriquecimiento cultural la preservación de su cultura delante de tal proceso, pasando a utilizar otra cultura adquirida, pues, en ese caso, la segunda vendría a ser sumada a la de origen, tornando el “ser indio” en un individuo capaz de tener y expresar varios puntos de vista, relacionado, interactuado o “aculturado”, después de la asimilación de varias culturas, lo que, inevitablemente, va a ampliar sus horizontes.

Aguirre (2004), en su obra *La Cultura de las Organizaciones*, está en desacuerdo con el empleo del término aculturación, y relata la utilización del concepto de “Adculturación” de la siguiente manera:

A pesar de que internacionalmente se denomina impropriamente “aculturación” y a nuestro entender el término debería ser “adculturación”, no podemos cambiarlo debido a su arraigo.” Adculturación” es el proceso resultante del contacto

¹⁵ “Las personas tienen el derecho a ser iguales siempre que las diferencias las hubieran mantenido en una situación de inferioridad; sin embargo, también tienen el derecho a considerar sus diferencias siempre que la igualdad ponga en riesgo sus identidades.” (traducción nuestra) Boaventura de Sousa Santos (1997), in: Moreira, A.F.B. A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços e tensões. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67, set./dez. 2001.

¹⁶ Enculturar é transmitir a cultura de um grupo aos novos membros do mesmo. A enculturação atual se chama Educação. (Aguirre Baztán, *La Cultura de las Organizaciones*. p. 130-131).

directo y continuo entre dos culturas, del que se derivan influencias culturales mutuas, a veces en equilibrio, a veces de predominancia de una sobre otra.

Una “adculturación” equilibrada, de mutuos préstamos, es siempre un diálogo cultural enriquecedor, con zonas fronterizas donde se interaccionan las culturas en contacto. (Aguirre, 2004).

Independiente de que el concepto abordado sea lo de aculturación o adculturación, de cualquier manera, utilizaremos el primero por haber sido utilizado desde la perspectiva de la antropología clásica. Y, desde este punto, a partir de la idea del enriquecimiento a través del contacto entre las culturas, se intenta reflexionar sobre la propuesta de creación de cursos superiores diferenciados que permitan la capacitación de profesionales que puedan desarrollar internamente la propia comunidad.

Como modelos prácticos de esta propuesta se pueden mencionar las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL)¹⁷, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) de México¹⁸, las cuales entran en el escenario de esta investigación como parte del trabajo etnográfico realizado por medio de comparaciones sobre la educación indígena de las comunidades de la región metropolitana de Fortaleza-Brasil.

Como se puede observar, esa investigación parte de conceptos antes debatidos en el ámbito académico español, y algunos en Brasil y América Latina, pero que siempre han sido vistos de manera aislada, o sea, cada concepto con

¹⁷ Las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL) fueron criadas en 2008 durante el gobierno del presidente Evo Morales, mediante la aprobación del Decreto-Ley número 29664. Tal decreto supremo estableció que los fundamentos filosófico-políticos y sus bases educativas se sostienen en 3 pilares: la descolonización, la *intraculturalidad* y la interculturalidad. En lo que concierne al UNIBOL de Tierras Bajas, cabe destacar que actualmente posee un total de cuatro cursos orientados hacia la mejora de las actividades realizadas en las comunidades, colocando en evidencia las necesidades demandadas por las poblaciones indígenas. Son, pues las titulaciones: Ingeniería Forestal, Medicina Veterinaria y Zootecnia Ingeniería Ecopiscicultural, Ingeniería del Petróleo y Gas Natural Ingeniería. Más información sobre el tema, cf. GERVÁS, Jesus M. Aparicio. *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid, 2012.p. 78.

¹⁸ La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), de México, fue constituida por decreto oficial, publicado en el Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán, en el día 11 de Abril de 2006. Esta Universidad imparte educación a aproximadamente mil estudiantes de las etnias Purhépecha, Mazahua, Otomí y Pirinda, que estudian las licenciaturas en Desarrollo Sostenible, Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, Lengua y Comunicación Intercultural, Arte y Patrimonio Cultural y Salud Comunitaria. CASILLAS, Juan C. Silas. Disponible en internet: www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/ . Acceso en Noviembre/2012.

su complejidad, presentado de forma singular. Así, intentamos utilizar a todos ellos como etapas de un único proceso cultural de contacto para, a continuación, crear un concepto que abarca todos los demás de una manera complementaria; en este caso, el concepto sería la *sobreculturalidade*.

El concepto de Sobreculturalidade consiste en la complementación de las etapas discutidas y trabajadas por varios teóricos (pedagogos y antropólogos), siendo éstas las siguientes: (intra – multi – inter y transculturalidad¹⁹), fases del “conocerse y aceptarse”, “conocer y respetar el otro” e “interaccionar” en la búsqueda de un desarrollo personal y comunitario, a fin de generar a una transformación o una “transcultura” (en las formas de pensar y actuar consigo y con los demás), para, en seguida, lograr la “supervivencia” como un ser humano y cultural sujeto a derechos y deberes.

Después de una exploración académica sobre el concepto de intraculturalidad, en Brasil, se constata que todavía existen, en ese ámbito académico brasileiro, diversas grietas en lo que se refiere a los estudios acerca de la educación diferenciada indígena, que discuten los conceptos anteriormente mencionados. Así, se pretende, con esta investigación, sumar elementos que puedan contribuir para una mejor reflexión sobre cómo son elaborados los exámenes de acceso a la enseñanza superior. Se presenta, de este modo, como un trabajo a ser realizado en un momento oportuno, teniendo en cuenta las recientes discusiones sobre el sistema de cotas en que se incluye a las comunidades indígenas. Se trata, entonces, de una investigación que se proyecta como un esfuerzo más, favorable al debate de cuestiones tan fundamentales en el contexto de la educación sociocultural brasileña, a fin de resultar en un importante instrumento reflexivo.

En el proceso gradual de refuerzo de las hipótesis previstas en la investigación o, lo que es igualmente interesante a la deconstrucción de otras, resaltamos cómo ha sido fundamental la elaboración del estudio en el ambiente español. Primeramente, es bueno destacar que, a diferencia de Brasil, donde

¹⁹ La transculturalidad desde ahora será tratada como la cuarta etapa del proceso de contacto, la fase que surge una transcultura, resultado del proceso de *sobreculturalidade*.

solamente hace algunas décadas se podía observar un significativo impulso de los estudios sobre la temática de la educación diferenciada indígena, España, por su histórico contacto con América latina, posee avanzadas investigaciones sobre los pueblos y culturas indígenas. Incluso, en ese país, se encuentran diversos centros en los cuales están presentes archivos oriundos del universo cultural indígena, principalmente en las obras de los Cronistas de las Indias, las cuales revelan que los Derechos Indígenas surgieron en España, específicamente en la ciudad de Salamanca, por el filósofo, teólogo y jurista español Francisco de Vitoria en la Universidad de Salamanca y Bartolomé de las Casas en los siglos XV y XVI.

Sobre esto, comprendemos que el número de fuentes y la diversidad de abordajes sobre el tema convierten la investigación, además de más rica, mucho más estimulante. De ahí la importante contribución a la investigación el hecho de haber sido ejecutada en el ambiente español.

Visando a una perfecta comprensión del concepto abordado, también como forma de lograr la base de la articulación entre antropología y educación, que son los dos enfoques de esta investigación, ha sido realizado, en principio, un análisis del contexto religioso, político e cultural donde el objeto de estudio se sitúa. Por eso, el primer capítulo del texto se dedica a dilucidar el método de trabajo desarrollado en la investigación, y el segundo capítulo aborda a las realidades y especificidades encontradas en las comunidades indígenas observadas.

En el tercero y cuarto capítulos, tratamos la formación, estructura, economía, religiosidad y unidad de los pueblos que forman a la comunidad "PITAKAJÁ", analizando y observando sus contextos relacionados, bien como la interacción cultural, cuando se utiliza el instrumento de la educación diferenciada, cuya pretensión es el desarrollo comunitario.

En el quinto y sexto capítulos, intentamos enseñar la importancia de la educación en el contexto y en la temática indígena, de manera que ella sea diferenciada, para satisfacer a las necesidades específicas de los actores en cuestión. Trabajamos por la educación para la diferencia y el desarrollo y, al mismo tiempo, enseñamos a la estructura de los escenarios educacionales

superiores indígenas en los casos de Brasil, Bolivia y México, mostrando el estudio comparado sobre la educación inter e intracultural para el desarrollo en los tres proyectos observados.

En el séptimo capítulo, explicamos la importancia de la comparación entre los tres proyectos interculturales indígenas, para aportar un nuevo concepto que reúne a varios conceptos relacionados al contacto cultural, como integrantes de un mismo proceso. Ese “superconcepto” en el cual se complementan las definiciones de intra, multi, inter y transculturalidad, es denominado, aquí, *sobreculturalidad*.

En el octavo y último capítulo, discurremos sobre los resultados del estudio comparado, o sea, la interculturalidad en la teoría y la práctica, integrando también a ese capítulo las consideraciones finales, donde exponemos el análisis de los resultados encontrados, la utilidad de la investigación y las conclusiones sobre los objetivos propuestos.

En resumen, en los primeros capítulos de la presente tesis, analizamos a la ejecución del proyecto propuesto en la primera fase de la investigación, y, a continuación, enfatizamos el papel de la cultura indígena con la educación diferenciada como instrumento no de unificación, sino que de interacción cultural resultante del contacto, en la medida en que cada individuo haya pasado por el proceso intracultural, con la auto aceptación y auto reconocimiento. La observación del papel de cada alumno de las muestras en los proyectos interculturales en las comunidades fue crucial, una vez que, además de la diversidad cultural observada, fue posible identificar a los papeles de la inter e intraculturalidad – en la teoría y en la práctica – para el desarrollo del pensamiento en cada proyecto en particular, a partir de una perspectiva comparada.

1. INTRODUÇÃO

As comunidades indígenas do estado do Ceará, no Brasil, ao longo dos anos, em suas lutas por identidade, terras e reconhecimento social, buscam na Educação o meio alternativo para a manutenção e a propagação de suas culturas²⁰, que se encontram quase sufocadas pela cultura ao seu redor (não-indígena). Ao mesmo tempo, sentem a necessidade de extrair os aspectos positivos desta sociedade, uma vez que se tratam de pequenas comunidades, com poucos habitantes, e poucas oportunidades de emprego, de modo que não são desenvolvidas o suficiente para manter a todos, apenas com seus recursos naturais. Nesse sentido, o termo cultura não se opõe à natureza, e, sim, passa a ser considerado como uma outra natureza adquirida, que está além da natureza inata dos homens. (Chauí, 2006).

Tais comunidades indígenas do Ceará, a exemplo de outras comunidades indígenas existentes no Brasil, enfrentaram e ainda enfrentam muitos preconceitos na busca de uma aceitação de cada indivíduo como sujeito, o qual 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.

Dessa forma, a partir da década de 80, os índios do Ceará voltaram ao cenário público em movimentos identitários, fazendo com que a FUNAI (Fundação Nacional de Assistência ao Índio) passasse a reconhecer, entre os anos de 1985 e 1999, a identidade e a delimitação territorial de alguns grupos

²⁰ A idéia de cultura aqui utilizada segue o contexto antropológico, sendo, portanto, o resultado mais profundo de toda a realidade coletiva, produzida pela interação de seus membros na busca dos objetivos grupais. Assim, podemos dizer que os indivíduos se agrupam e se organizam socialmente a partir do momento que pertencem a uma cultura (Ángel Aguirre Baztán em sua obra *La Cultura de las Organizaciones*. 2004). Na Constituição Brasileira de 1988, a cultura aparece no artigo 5º, IX, assegurando a liberdade de expressão, e os artigos 215 e 216, tratam dos direitos culturais e da proteção do patrimônio cultural em uma perspectiva de democracia cultural e de acordo com suas diversas concepções. Vem do verbo latino “colere”, que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar, e que na antiguidade designava o cuidado dos homens com a natureza (agricultura), com os deuses (culto) e com as crianças – especialmente essas últimas, que eram educadas tendo seus corpos e espíritos moldados e adequados ao convívio social (Julia Alexim da Silva, 2013).

indígenas, entre eles: os Tremembé, os Tapeba, os Pitaguary e os Jenipapo-Kanindé, sendo esses três últimos parte do objeto dessa pesquisa.

Objetivando o pleno desenvolvimento destas comunidades, parte-se da consideração do objeto de estudo, a saber: *A intraculturalidad nas comunidades indígenas²¹ da região metropolitana de Fortaleza - Brasil²²: Caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade.*

Deste modo, a presente investigação expõe a cultura das etnias indígenas localizadas na região metropolitana de Fortaleza/CE, levando em consideração elementos como a religiosidade, a situação econômica, a formação identitária e, em especial, a garantia aos direitos específicos dos indígenas, dentre os quais põe-se em relevo o da educação diferenciada.

Esse reconhecimento pela diferença, buscado pelas comunidades indígenas não somente do Brasil, mas também de outros países, a exemplo da Bolívia²³, consiste na sua própria afirmação étnica perante a sociedade, pois as comunidades ganham sentido e força na medida em que objetivam a sua perpetuação, tornando-se os jovens o principal alvo para o não esquecimento da cultura, razão pela qual eles necessitam 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, contando com

²¹ Tratam-se das comunidades que, situadas na zona metropolitana de Fortaleza, fazem parte do projeto MISI-PITAKAJÁ – Magistério Intercultural Superior Indígena das Comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, mais tarde chamado de LII-PITAKAJÁ(Licenciatura Intercultural Indígena).Tal projeto se realiza em conjunto com a Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 2010, de acordo com a resolução número 03 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 31 de março de 2010.

²² O interesse pelo tema surge em virtude de que urge uma análise aprofundada a respeito da formação educacional indígena, levando em consideração o comportamento sócio-cultural, político e econômico dos moradores das comunidades do projeto MISI-PITAKAJÁ. A necessidade pela abordagem do tema se fez presente 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. Na ocasião, foi possível observar que a presença de uma criança indígena, com seus traços e características específicas, chamava a atenção das demais que compartilhavam do mesmo espaço, e não das mesmas experiências. Alunos e professores, cada um a seu modo, apresentavam um tratamento diferenciado diante da criança. Como professor da disciplina de História, tal situação se verteu, para mim e para um grupo de professores, em um verdadeiro estímulo à busca por um maior conhecimento acerca da questão indígena, em especial, da citada comunidade, considerando a diferenciação estigmatizada em que passava o aluno no processo de aculturação ao qual estava sendo submetido.

²³ Catherine Walsh, em um estudo comparado entre Bolívia, Equador e Brasil, no ano de 2008, e em entrevista com a revista Nuevamerica nº117, concluiu que no Brasil não se pode falar ainda desses povos como “grupo social organizado capaz de consolidar políticas públicas em seu favor”.

a ajuda de um material didático confeccionado pela própria comunidade, dariam início a um processo de resgate e manutenção de uma cultura. Nesse ponto, vale remeter à obra de Silva (2014):

Essa concepção de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos novos movimentos sociais anteriormente discutidos. A diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora. (Silva, 2014).

Partindo do conceito de multiculturalidade,²⁴ fundamental para a compreensão do papel da Educação Diferenciada Multicultural Indígena, observa-se, em uma primeira perspectiva, a escola figurada como instrumento impositivo de externalidades. Afinal, neste modelo educacional, objetiva-se, sob um prisma amplo, uma homogeneização cultural de vários grupos indígenas. A criação da Escola Diferenciada Indígena, nessa perspectiva, lograria atender as necessidades dos distintos grupos étnicos culturais, sem desconsiderar as suas particularidades.

A exemplo do que acontece no Nordeste brasileiro, é comum, entre os indígenas, o sentimento de estigmatização devido à educação imposta em sua totalidade²⁵. Este modelo de educação, que era promovido pela FUNAI, se dava de acordo com uma perspectiva de integração²⁶, das diferentes comunidades indígenas com a sociedade como um todo, compreendendo esta última consistia

²⁴ O multiculturalismo aqui tratado é exatamente a afirmação da pluralidade cultural, como defende Angel Aguirre Baztán em sua obra *La Cultura de las Organizaciones*.

²⁵ Seguindo 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., mostrando outro ponto de vista das relações entre as citadas comunidades 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 ou renúncia de suas identidades, em busca por melhores condições de vida.

²⁶ Compreendendo por “integração” como uma sugestão de algo puro, homogêneo ou completo, que tinha por base a invisibilização dos povos indígenas em meio ao corpo da sociedade nacional. Tema abordado por Tito Barros Leal em sua obra *Imanência indígena*. Cf. LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura, 2011.

em sinônimo de progresso e desenvolvimento das comunidades, o que terminava por desconsiderar as particularidades existentes em cada uma²⁷.

Com esse modelo, o que se pode observar, em realidade, é a inevitável conversão dos indígenas em indivíduos “aculturados”, que sofreram o processo de aculturação,²⁸ uma vez que o convívio com diferentes culturas resultaria em um intercâmbio cultural e a perda de parte de suas culturas. Trata-se, aqui, da compreensão do termo “multicultural” como um referencial na busca de atender a várias culturas, mesmo existindo diferenças entre elas. Frise-se que o resultado disto não é uma homogeneização, típica do período colonial brasileiro Barros (2011)²⁹, pois cada grupo indígena teria suas particularidades, já que, de acordo com Schein (1988), “não existe grupo sem cultura, nem cultura sem grupo”, então, o resultado seria mais uma absorção dos elementos que podem contribuir, no âmbito particular e/ou coletivo, para cada cultura.

Os autores Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro (2011), em seu artigo “Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir”, explicam que:

O termo Multiculturalismo é polissêmico e se vincula a posições políticas aparentemente distintas. Nesse sentido, mais que multiculturalismo, haveria multiculturalismos. (Fonte & Loureiro, 2011).³⁰

Como etapa do processo resultante do contato entre culturas no contexto multicultural, tem-se a *interculturalidade*, a qual, conforme essa linha de

²⁷ Como se lê no Estatuto do Índio (Lei nº 6001, de 19 de Dezembro de 1973), “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”.

²⁸ Para alguns autores, o termo Aculturação está associado a assimilação de culturas, que nesse processo existiria uma cultura dominante e outra dominada, ou seja, como se fossem superiores e inferiores. Esse conceito foi utilizado pela primeira vez por Franz Boas no século XIX, em estudos sobre comunidades indígenas norte-americanas.

²⁹ Como afirma Tito Barros Leal, na obra *Imanência Indígena*, “No final do século XVIII, por volta de 1780, após a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, a mudança e laicização do controle dos índios, novos métodos integracionistas foram utilizados para posteriormente culminarem na absorção do indígena consoante a lógica de vivência do homem branco e a pretendida homogeneização das diferentes etnias presentes nas terras da Capitania do Ceará” (LEAL, Tito Barros. *Imanência indígena*. p.12).

³⁰ Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir. Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro. In: Pro-Posições, Campinas v.22, n.3 (66), p. 179, set./dez. 2011.

pensamento, seria o multiculturalismo interativo. Para Espina (2006), responsável pela implementação e aperfeiçoamento do conceito intercultural no contexto acadêmico espanhol, a interculturalidade não corresponde à:

Globalização nem à multiculturalidade, para deixar claro que propomos um espaço compartilhado de diálogo e de comunicação que não entranhe a supremacia de umas culturas sobre outras ou uma concorrência de muitas culturas vivendo próximas, mas ilhadas em espécies de guetos subculturais. E, nesta tarefa de conformar os futuros cidadãos do mundo – conhecedores e orgulhosos de suas diversas tradições, mas não obcecados na defesa fundamentalista de ideais nacionalistas, étnicos, religiosos e desejosos de aprender, “dos outros”, estilos, estéticas, comidas, filosofias e experiências – os antropólogos, felizmente, não estamos sós; trabalhamos com historiadores, jornalistas, tradutores, pedagogos, filósofos³¹.

Para Moreira (2001), em uma última análise, o Multiculturalismo representaria uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se poderia responder de diferentes formas, sem poder ignorá-las. Para o autor, Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá a essa condição, em ambientes educacionais.

Para Aguirre (2004), em sua obra *La Cultura de las Organizaciones; “Cuando el multiculturalismo dialoga entre sí, recibe el nombre de interculturalismo”*.

À medida que ocorre a busca por um desenvolvimento interno e sustentável, decorrente da aquisição de novas culturas por meio da educação

³¹ ESPINA, Ángel B. *Culturas locales ibero-americanas, comunicación e interculturalidad*. In. Conocimiento local, comunicación e interculturalidad. Ángel B. Espina (ed.). Recife: Massangana, 2006. p.14. “globalización, ni de multiculturalidad, para dejar claro que propugnamos un espacio compartido de diálogo y de comunicación que no entranhe la supremacía de unas culturas sobre otras o una concurrencia de muchas culturas viviendo próximas pero aisladas en especies de guetos sub culturales. Y en esta tarea de conformar los futuros ciudadanos del Mundo – conocedores y orgullosos de sus diversas tradiciones pero no obcecados en la defensa fundamentalista de ideales nacionalistas, étnicos o religiosos, y deseosos de aprender, de “los otros”, estilos, estéticas, comidas, filosofias y experiencias – los antropólogos felizmente no estamos solos; trabajamos con historiadores, periodistas, traductores, pedagogos, filósofos...” (tradução nossa).

diferenciada, do contato e da interação³², verifica-se o que Aparício Gervás (2011) conceitua de “*intraculturalidad*”:

Quer dizer, olhando culturalmente até o interior de si mesmo e de sua própria cultura, tentando conhecer-nos através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social. Uma vez alcançado este objetivo, podemos plantear, então, o abarcar de aspectos interculturais ou multiculturais.³³

Diante do exposto, a ideia que motiva a presente pesquisa se vincula, de início, à análise da interpretação conceitual presente nas Escolas Diferenciadas e nos projetos de educação intercultural superior indígena e seus métodos de avaliação, levando em consideração o conceito de interculturalidade rumo à *intraculturalidad* ou vice-versa, como integrantes de um mesmo processo cultural, como iremos expor posteriormente. Essa construção conceitual desenvolvida nas Universidades Indígenas mencionadas é o que interessa compreender do ponto de vista dos sujeitos/atores que formam essas universidades, observando como ponto de partida a intra e a interculturalidade, as quais fazem parte dos conceitos-chave abordados.

Entende-se que tais métodos configurariam um estímulo ao alunado para seguir em direção ao ensino superior (seja em nível de graduação ou pós-graduação). Afinal, compreende-se que a educação diferenciada consiste em uma ferramenta fundamental a ser utilizada para o desenvolvimento local, e para formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo indígena e pela conscientização dos alunos.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1997):

³² A interação, aqui, passa a ser entendida como uma ação dominada pelo espírito crítico que implica em escutar e ser escutado, resultando no enriquecimento mútuo, por meio do diálogo bidirecional entre as culturas, com a ideia de que toda cultura, sociedade ou indivíduo tem algo positivo a ser somado. Cf. GARCÍA, Verónica Tejerina. *Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo.*, Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en América Latina. Madrid: Pirámide, 2011. p 73-74.

³³ GERVÁS, Aparicio. *Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad.* Revista E20 Año V-número 9, 2011, p. 15) “*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.*” (tradução nossa)

As pessoas têm o direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornem inferiores; contudo, têm também o direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.³⁴

Portanto, por meio da educação diferenciada, entendida em um primeiro momento como uma variante do conceito de aculturação, chamada de “enculturação”³⁵, é possível observar que a interculturalidade tem seus pontos positivos e pode contribuir para que uma cultura quase sufocada por outra não venha a cair no esquecimento. Isso, levando em consideração o comportamento dos membros das comunidades que vêm como forma de enriquecimento cultural a manutenção da sua cultura diante de tal processo, mesmo que venham a utilizar parte de outra cultura adquirida, uma vez que, nesse caso, a segunda viria a ser somada à de origem, tornando o “ser índio” um indivíduo por alguns denominado “aculturado”, capaz de ter e expressar diversos pontos de vista, relacionando-os entre si, após a assimilação de várias culturas, o que, inevitavelmente, irá ampliar os seus horizontes.

Aguirre (2004), em sua obra *La Cultura de las Organizaciones*, discorda do termo “aculturação”, defendendo a utilização do conceito de “Adculturação”, conforme se verifica a seguir:

A pesar de que internacionalmente se denomina impropriamente “aculturación” y a nuestro entender el término debería ser “adculturación”, no podemos cambiarlo debido a su arraigo. “Adculturación” es el proceso resultante del contacto directo y continuo entre dos culturas, del que se derivan influencias culturales mutuas, a veces en equilibrio, a veces de predominancia de una sobre otra.

Una “adculturación” equilibrada, de mutuos préstamos, es siempre un diálogo cultural

³⁴ Boaventura de Sousa Santos (1997), in: Moreira, A.F.B. A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços e tensões. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67, set./dez. 2001.

³⁵ Enculturar é transmitir a cultura de um grupo aos novos membros do mesmo. A enculturação atual se chama Educação (Aguirre Baztán, *La Cultura de las Organizaciones*. p. 130-131).

enriquecedor, con zonas fronterizas donde se interaccionan las culturas en contacto.

Independentemente de qual seja o conceito tecnicamente mais correto, o de aculturação ou adculturação, ainda assim, utilizaremos o primeiro, por ter sido abordado desde a antropologia clássica. A partir deste ponto, ou seja, da ideia do enriquecimento por meio do contato entre as culturas, intenta-se refletir sobre a proposta de criação de cursos superiores diferenciados que objetivem a formação de profissionais que possam desenvolver internamente a própria comunidade.

Como modelos práticos desta proposta, podem ser citadas as Universidades Indígenas de Bolívia (UNIBOL)³⁶, e a Universidade Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) do México³⁷, as quais entram no cenário desta investigação como parte do trabalho etnográfico realizado em comparativas com a educação indígena das comunidades da região metropolitana de Fortaleza/CE, Brasil.

Portanto, essa investigação parte de conceitos já debatidos no âmbito acadêmico espanhol, e alguns no Brasil e América Latina, mas que sempre foram vistos de maneira isolada, ou seja, cada conceito com sua complexidade, apresentado como completo. Desta feita, tentamos mostrar todos eles como etapas de um único processo cultural de contato, para em seguida

³⁶ As Universidades Indígenas de Bolívia (UNIBOL) foram criadas em 2008 durante o governo do presidente Evo Morales, mediante a aprovação do Decreto-Ley número 29664. Tal decreto supremo estabeleceu que os fundamentos filosófico-políticos e suas bases educativas se sustentarão em 3 pilares: a descolonização, a *intraculturalidad* e a interculturalidade. No que diz respeito à UNIBOL de Tierras Bajas, cabe destacar que, atualmente, esta possui um total de quatro cursos voltados para o aprimoramento das atividades realizadas nas comunidades, pondo-se em relevo as necessidades demandadas pelas populações indígenas. De acordo com tais premissas, possui as seguintes titulações: Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, Engenharia em Ecopiscicultura, Engenharia do Petróleo e Gás Natural. Mais informação sobre o assunto em: GERVÁS, Jesus M. Aparicio. *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid, 2012.p. 78.

³⁷ A Universidade Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), do México, foi constituída por decreto oficial, publicado no Periódico Oficial do Governo Constitucional do Estado de Michoacán, no dia 11 de Abril de 2006. Esta Universidade imparte educação a aproximadamente mil estudantes das etnias Purhépecha, Mazahua, Otomí e Pirinda, que cursam as licenciaturas de Desenvolvimento Sustentável, Gestão Comunitária e Governos Locais, Língua e Comunicação Intercultural, Arte e Patrimônio Cultural e Saúde Comunitária. CASILLAS, Juan C. Silas. Disponível na internet: www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/. Acessado em Novembro/2012.

apresentarmos a criação de um conceito que irá abordar todos os demais, de uma maneira complementar.

Ademais, após pesquisar sobre o conceito de intraculturalidade no Brasil, constata-se que ainda existem, nesse âmbito acadêmico brasileiro, diversas lacunas no que se refere aos estudos acerca da educação diferenciada indígena, que discutam os conceitos anteriormente citados.

Sendo assim, pretende-se, com esta pesquisa, somar elementos que possam contribuir para uma melhor reflexão sobre a forma de como são elaborados os exames de acesso ao ensino superior. Este se apresenta, inclusive, como um trabalho a ser realizado em um momento oportuno, tendo em vista as recentes discussões sobre o sistema de cotas que abrangem as comunidades indígenas. Trata-se, pois, de uma investigação que se projeta como um esforço a mais, favorável para o debate de questões tão fundamentais no contexto da educação sociocultural brasileira, vertendo-se, assim, em um importante instrumento reflexivo.

No processo gradual de reforço das hipóteses previstas na pesquisa ou – o que é igualmente interessante – de desconstrução de outras, ressaltamos o quanto fundamental foi a elaboração do estudo no ambiente espanhol. Primeiramente, vale destacar que, diferentemente do Brasil, em somente poucas décadas se pôde observar um significativo impulso aos estudos sobre a temática da educação diferenciada indígena na Espanha, pelo seu histórico contato com a América latina, possui também avançadas pesquisas sobre os povos e culturas indígenas. Por isso, são encontrados diversos centros nos quais estão presentes arquivos oriundos do universo cultural indígena, principalmente nas obras dos “Cronistas das Índias”, que revelam que os Direitos Indígenas surgiram na Espanha e especificamente na cidade de Salamanca pelo espanhol, filósofo, teólogo e jurista Francisco de Victoria, na Universidad de Salamanca, no século XVI.

Diante disto, compreendemos que o número de fontes e a diversidade de abordagens sobre o assunto tornaram a pesquisa, além de mais rica, muito

estimulante. Assim, o fato de a pesquisa ter sido posta em execução no ambiente espanhol contribuiu de forma importante para o seu desenvolvimento.

Visando à perfeita compreensão do conceito abordado, bem como encontrar as bases da articulação entre a antropologia e a educação, que são os enfoques dessa pesquisa, foi realizada, a princípio, uma análise do contexto religioso, político e cultural no qual o objeto de estudo se situa. Por isso, o primeiro capítulo do texto se destina a discorrer sobre a forma de trabalho que foi desenvolvido na investigação, e o segundo sobre as realidades e especificidades encontradas nas comunidades indígenas observadas.

No terceiro e quarto capítulos, abordamos a formação, estrutura, economia, religiosidade e unidade dos povos que formam a comunidade “PITAKAJÁ”, analisando e observando seus contextos no que tange à interação cultural quando utilizada a educação diferenciada, objetivando-se o desenvolvimento comunitário.

No quinto e sexto capítulos, tentamos mostrar a importância da educação no contexto e na temática indígena, onde essa educação abordada seja diferenciada e atenda as necessidades específicas dos atores em questão. Aqui, trabalhamos a educação para a diferença e o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, mostramos a estrutura dos cenários educacionais superiores indígenas nos casos do Brasil, Bolívia e México, por meio de um estudo comparado sobre a educação inter e intracultural para o desenvolvimento nos três projetos observados no trabalho de campo.

No sétimo capítulo, explicamos a importância da comparação entre os três projetos interculturais indígenas, expressa na apuração de um novo conceito que agrupa vários conceitos relacionados ao contato cultural, como integrantes de um mesmo processo.

No oitavo e último capítulo, abordamos os resultados parciais do estudo comparado, ou seja, a interculturalidade entre a teoria e a prática, destinando, ainda, esse apartado, às considerações finais, onde mostramos a análise dos resultados, a utilidade da investigação e as conclusões dos objetivos propostos.

Em suma, como dito anteriormente, os primeiros capítulos deste texto se iniciam com a análise da execução do projeto proposto na primeira fase da investigação, e em seguida é enfatizado o papel da cultura indígena, com a educação diferenciada como instrumento, não de unificação, mas, de interação cultural resultante do contato uma vez que cada indivíduo venha passando pelo processo intracultural, com a auto aceitação e auto reconhecimento. A observação do papel de cada aluno da amostragem nos projetos interculturais nas comunidades foi crucial, pois além da diversidade cultural observada, foi possível ver os papéis da inter e intraculturalidade na teoria e na prática, para o desenvolvimento do pensamento em cada projeto em particular e em perspectiva comparada.

CAPÍTULO I - ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Nesse primeiro capítulo, buscamos para uma melhor compreensão do texto que segue, mostrar toda a estrutura e o desenvolvimento da investigação, os argumentos que justificam a pesquisa, assim como o objetivo geral e seus respectivos objetivos específicos, além de toda a metodologia utilizada para a análise do conteúdo trabalhado e as interpretações obtidas em cada um dos resultados e conclusões.

Ainda no primeiro capítulo, enfatizamos a importância do fato de a pesquisa ter sido realizada em ambiente espanhol, na cidade de Salamanca, mesmo tratando-se de um trabalho voltado para a temática da educação indígena brasileira e latino-americana. Também mostramos a delimitação do objeto de estudo, a concepção antropológica da pesquisa e a utilização dos conceitos mais abordados durante o desenrolar do texto.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Do desenvolvimento da pesquisa

Como a presente investigação consiste, fundamentalmente, em aportar conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos por meio de estudos realizados nas comunidades indígenas da Bolívia, ou seja, nas etnias Guarani, Quechua e Aymara e povos das terras baixas, bem como do México nas etnias Purhépecha, Mazahua, Otomí e Nahua, para sua aplicabilidade nas comunidades brasileiras Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê (comunidades que formam parte do projeto LII-PITAKAJÁ), ela se apresenta como uma significativa colaboração para futuros estudos sobre indígenas no Brasil, em especial no âmbito educacional. Afinal, tais comunidades, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, estão desenvolvendo um programa de estudos de nível superior, na formação de professores indígenas, que vem a contribuir na perspectiva de um processo educacional diferenciado para atender às particularidades daqueles para os

quais se direciona, estimulando a consolidação da identidade e do ativismo indígena (Anexo 1).

O estudo dessas comunidades vem a servir como um dos pilares para uma promoção do processo de desenvolvimento de diversas outras comunidades indígenas no Brasil, quando também levamos em consideração os chamados Objetivos do Milênio³⁸, em seus pontos relacionados com a erradicação da pobreza e do analfabetismo, além de aportar novos conhecimentos para as Universidades de Salamanca e Valladolid acerca das comunidades indígenas da América Latina. Para tanto, nada mais pertinente que realizar essa comparação com os trabalhos desenvolvidos na Universidad Intercultural Indígena de Michoacán e nas Universidades Indígenas de Bolívia, pois ambas vêm tornando evidentes os benefícios da utilização de modelos de educação baseados em uma economia sustentável.

Por esta via, destacam-se as vantagens que foram obtidas com uma investigação acerca das Universidades Indígenas da Bolívia e do México, a qual veio a corresponder, exatamente, à observação de como ocorre na prática o procedimento educacional baseado na interculturalidade utilizado na teoria de construção desses projetos, possibilitando vislumbrar os seus pontos positivos, que vem gerando, não somente, o desenvolvimento das comunidades, mas também o contentamento de seus membros e a diminuição dos conflitos. Deste modo, entende-se que, ao pensar em se construir uma universidade indígena, não se deve restringir a universidade comum a um número reduzido de cotas para indígenas e tampouco ao curso de Magistério indígena, mas sim nos diversos âmbitos de formação acadêmica de interesse comunitário, e com vagas suficientes para suprir a necessidade dessas comunidades.

Considera-se, portanto, que a presente pesquisa vem a contribuir para a promoção da Educação Superior Diferenciada, compreendida como uma importante ferramenta que as comunidades indígenas possuem em concreto,

³⁸ Os Objetivos do Milênio também são conhecidos por Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, acordo assinado por 189 países membros das Nações Unidas com um plano de desenvolvimento para o período de 2000-2015. Portanto, esse projeto vem a contribuir nessa perspectiva quando se busca a educação para o desenvolvimento.

mesmo que limitada para, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio dela, materializar os benefícios em prol da coletividade, tais como seus direitos políticos e socioculturais. Isto porque os cursos superiores diferenciados têm a finalidade de colaborar para o desenvolvimento interno e sustentável das comunidades indígenas, o que implica na importância da seguinte triangulação: Aculturação – Educação – Desenvolvimento³⁹.

De acordo com o Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado no ano de 2010, o total da população indígena no Brasil é de 896,9 mil, vivendo 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. Estes se encontram divididos em 305 etnias que falam 274 idiomas distintos. Considerando a população indígena residente fora de suas terras, a maior concentração foi encontrada no Nordeste, de 126,6 mil. Também foram encontradas 8,8% de pessoas residentes em suas terras, que não se declararam indígenas e tampouco assim se consideravam. Entre as regiões, o Nordeste apresentou a maior proporção de pessoas que não se declararam, mas se consideravam indígenas: 22,7%. No Ceará, esse percentual chegou a 45,5%. E, de acordo com dados do mesmo Censo, entre os anos de 2000 e 2010, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%.

As comunidades que participam do projeto LII-PITAKAJÁ serão, de imediato, as mais beneficiadas com o estudo desenvolvido nessa investigação e para as quais se volta mais a atenção, devido à carência de estudos sobre elas e à situação de urgência em que se encontram. Levando-se em consideração os dados divulgados pela FUNAI, do censo do IBGE (de 2000 a 2010), além dos estudos de João Paulo Vieira, Alexandre Gomes e Juliana Muniz sobre os Povos indígenas do Ceará em 2007, verifica-se que o crescimento da população indígena do Nordeste foi de 4,7% ao ano nesse período, e no Ceará, entre esses

³⁹ Diferentemente da triangulação Desenvolvimento – Aculturação – Educação, sustentada por Margaret Mead e Franz Boas, como será explicado posteriormente.

4,7%, o crescimento foi ainda mais significativo, sendo de 6,2% ao ano⁴⁰, dos quais 4,3% na zona urbana e 5,5% na zona rural.

1.1.2 Do desenvolvimento da pesquisa no exterior

Como citado anteriormente, hoje, no Brasil, é possível constatar que não foi desenvolvido, até o presente momento, nenhum trabalho voltado para a temática da *intraculturalidad*, conceito formulado por Jésus M. Aparicio Gervás, Professor das Universidades de Valladolid e Salamanca, na Espanha.

A ênfase conferida a este conceito se dá, em especial, pelo fato de ele ponderar sobre a necessidade das comunidades indígenas de, com o inevitável contato com outras culturas, passarem por um processo de aculturação, sem implicar no esquecimento de suas raízes. Pelo contrário, o fenômeno da *intraculturalidad* destaca que, com a aceitação de sua identidade e a comparação com o outro, o contato intercultural pode vir a enriquecer a cultura interna, pessoal e coletiva de cada indivíduo ou comunidade. Por isto, com a realização desta investigação, a aplicação do referido conceito poderá ser discutido no Brasil, de modo a contribuir com o desenvolvimento interno das comunidades indígenas.

Ocorre que, ainda que se constate a presença de bons pesquisadores sobre a Antropologia da Educação no Brasil, a ausência de pesquisas sobre a temática da *intraculturalidad* reflete uma escassez de material sobre o tema, tão significativa para a compreensão do fenômeno antropológico e cultural

⁴⁰ Este índice se refere em parte dados das seguintes comunidades: Pitaguary – Comunidade Indígena localizada entre os municípios de Maracanaú e Pacatuba, a qual conta com uma população estimada em 2.800 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 5.500 pessoas, com a terra indígena delimitada e identificada, aguardando a homologação; e 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 nos anos de 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. *Fonte: **Povos Indígenas no Ceará: organização, memória e luta**. Memorial da Cultura Cearense, do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2007. Pesquisadores: João Paulo Vieira, Alexandre Gomes e Juliana Muniz.

observado nas diferentes comunidades indígenas, não só brasileiras, mas de toda a América Latina.

Tendo em vista o que foi dito, o conceito da *intraculturalidad*, que vem sendo trabalhado na Espanha desde o ano de 2002 e implantado nas Universidades Indígenas de Bolívia (UNIBOL), vem auxiliando na elaboração de um currículo acadêmico diferenciado que atenda às necessidades e exigências específicas dos povos indígenas. Outro fator que merece ser destacado, e que deu motivos para a realização desta pesquisa na Espanha e o desenvolvimento do trabalho de campo na Bolívia e no México, é a parceria que vem acontecendo entre algumas universidades da Bolívia e a Universidad de Valladolid, desde o ano de 2007. Tal parceria vem colaborando para a promoção de cursos de graduação e pós-graduação indígena⁴¹.

Fica, dessa forma, evidente que o desenvolvimento do objeto central desta investigação será de suma importância para a reflexão sobre a educação diferenciada indígena do Brasil. Irá colaborar, antes de tudo, para uma melhor análise de como se dá o contato que se estabelece, atualmente, entre a população indígena e a não indígena. Para tanto, nada mais recomendável que vislumbrar as teorias que vem surgindo sobre o assunto, no lugar onde estão sendo criadas. Além disto, não se pode relegar os modelos já existentes, como, por exemplo, os da Bolívia e México que, com programas educacionais voltados para os indígenas, buscam nas referidas teorias o fortalecimento coletivo e interno de cada comunidade.

⁴¹ Tais cursos são dirigidos pela Universidad de Valladolid (Espanha), em colaboração com a Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolívia), a Universidad de Oviedo (Espanha) e a Fundación "Hombres Nuevos" (Bolívia). Foram, assim, criados os seguintes cursos: Magistério, a nível de graduação (período de 2007-2009) em Educação inicial, Educação primaria e Educação secundaria; Curso de especialização universitária em "Interculturalismo y plurilinguismo" realizado durante o curso académico de 2009-2010. Mais de vinte professores impartiram docência, com um alto índice de participação de professorado boliviano. Algunos destes profesores foram alumnos do programa de doutorado em "Educación para el desarrollo humano y sostenible", que a Universidad de Valladolid impartiu no período anterior em Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), enquadrando-se dentro do marco de um verdadeiro e integrador projeto de cooperación ao desenvolvimento. Vale ressaltar que a Universidad de Valladolid gerou, no ano de 2011, com os programas citados anteriormente, mais de 300 alunos entre os cursos de magistério, especialização, mestrado e doutorado. Para maiores informações, ver: GERVÁS, Jesús M. Aparicio, Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en América Latina, Madrid: Pirámide, 2011.

1.1.3 Quanto à realização da pesquisa nas Universidades de Salamanca e Valladolid

A decisão de realizar parte da pesquisa na Universidade de Salamanca (USAL) e com um suporte na Universidade de Valladolid (UVA), na Espanha, se deveu à reunião de diversos fatores, dentre os quais se destaca a presença de centros voltados para a discussão de questões que envolvem os mais diversos âmbitos sobre a América Latina. Dentre eles, ressaltam-se o *Centro de Estudios Brasileños* e o *Instituto de Iberoamerica*, ambos vinculados à Universidade de Salamanca e a Cátedra do Brasil vinculada à Universidade de Valladolid. Em ambos, venho trabalhando como membro nos grupos de pesquisa e na realização de seminários voltados para essa temática, além da Universidade de Salamanca ser considerada o berço do nascimento dos direitos indígenas, de responsabilidade do Padre Francisco de Victória no século XVI.

Outro fator importante para o desenvolvimento do presente estudo na Espanha foi o fato de que, como já dito, atualmente, são encontradas várias pesquisas sobre os conceitos de interculturalidade e *intraculturalidad*, desenvolvidos por Ángel B. Barrio Espina e Jesús M. Aparício Gervás, ambos realizadores de vários trabalhos voltados para América Latina dentro dos contextos da interculturalidade e multiculturalidade, dentre os quais cita-se a obra *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*, dirigido por Ángel Espina e publicado no Brasil pela Fundação Joaquim Nabuco. Soma-se a estes, ainda, os conhecimentos pedagógicos da Professora Dolores Fernández Malanda, que muito contribuiu para essa investigação.

Produzir, pois, um trabalho em Universidades nas quais são frequentes os debates acerca do tema abordado é, antes de qualquer coisa, reunir materiais e conhecimentos fundamentais para, num futuro breve, levá-los ao Brasil. Afinal, o principal interesse que se visou foi, justamente, colher informações do que já está em desenvolvimento nas supracitadas Universidades, ter tido a

oportunidade de entrar em contato com Centros que já implementaram, na prática, tais conceitos teóricos⁴² e adequar ao contexto brasileiro.

Desse modo, realizar uma pesquisa em proximidade com estudiosos como Ángel B. Espina Barrio e Jesús M. Aparício Gervás, com consolidadas pesquisas e produções bibliográficas, além de longa experiência na orientação de trabalhos no assunto abordado, e em um ambiente que possibilita condições materiais favoráveis, tornou os resultados almejados mais precisos à medida que também proporcionou contatos e intercâmbios entre pesquisadores das universidades brasileiras, mexicanas, bolivianas e espanholas.⁴³

1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação se compõe dos seguintes objetivos:

1.2.1 **Objetivo Geral:**

Analisar o conceito de *intraculturalidad como etapa do processo de encontro entre culturas* e sua implantação nas Universidades Indígenas, com o intuito de verificar seus aspectos positivos e negativos, seus objetivos rumo ao desenvolvimento e suas principais críticas. Para tanto, pondera-se sobre preconceitos da comunidade considerada não-indígena e, por fim, o papel fundamental da educação crítica e conscientizadora na aprendizagem, bem como na discussão dos direitos específicos desses povos.

⁴² Tratam-se da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e da Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). A UIIM, na figura do prof. Alfredo Rajo Serventich, e a UNAM, com o prof. Dr. Guillermo Paleta Pérez, formalizaram a disponibilidade, através de documentos e cartas de aceites, em colaborar com esta pesquisa, seja na forma de acesso a materiais, seja na recepção presencial e orientação na própria Universidade.

⁴³ Além da elaboração de tese doutoral no Programa de Doutorado em Estudos Latinoamericanos da Universidad de Salamanca, venho, como colaborador, exercendo a função de coordenador do Mestrado de Antropologia de Ibero América da Universidade de Salamanca, atividade esta que se constituiu como resposta ao desempenho observado pelos orientadores e professores do programa de Mestrado em Antropologia, durante o período de elaboração da dissertação que, após defendida, foi avaliada com um conceito 10 (dez) e com título de *honor*. Com a participação nos referidos institutos e com o desenvolvimento de diversos trabalhos, dentre os quais, o de Presidente da *Asociación de la Comunidad Brasileña de Salamanca- ABS*, tenho, como objetivo central, promover articulações e intercâmbios entre universidades espanholas e brasileiras. Como exemplos, podem ser citados os diálogos, visando futuros acordos, entre os programas de Antropologia e Educação das Universidades de Salamanca e Valladolid com a Universidade Estadual do Vale do Acaraú, a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Federal da Grande Dourados – Mato Grosso do Sul, na qual sou membro do Grupo Iberoamericano para a Pesquisa e Difusão da Antropologia Sócio-cultural e a Universidade Federal do Oeste do Pará, em contato com o Reitor Anselmo Colares.

1.2.2 Objetivos Específicos:

1.2.2.1. Ressaltar o papel da Antropologia da Educação, ao comparar os programas pedagógicos atualmente existentes no âmbito indígena, como forma de promover o desenvolvimento destas comunidades.

1.2.2.2. Analisar, de igual modo, as aspirações dos alunos, acompanhando suas perspectivas na busca pela continuidade do ensino superior. Destaca-se, com isso, a contribuição que esta forma de ensino traz para o desenvolvimento econômico-social das comunidades, com a formação de profissionais indígenas qualificados para o trabalho interno.

1.2.2.3. Realizar uma análise conceitual a respeito da aculturação/adculturação como fenômenos inevitáveis, dado o contato entre indígenas e não indígenas, de modo a proporcionar uma melhor reflexão acerca da *intraculturalidad* como instrumento para manutenção e expansão cultural, a fim de auxiliar na sua implementação no contexto acadêmico brasileiro, e fortalecer o conceito de Sobreculturalidade desenvolvido nessa investigação.

1.2.2.4. Com a observação do trabalho realizado nas Universidades Indígenas de México e Bolívia, intenta-se refletir sobre a interculturalidade, presente em ambos os países, atentando para o intercâmbio de experiências entre as etnias e suas vivências no ensino superior indígena.

1.2.2.5. Compreender o contexto sócio-histórico na construção do espaço educativo, a partir da complementariedade, apresentando e desenvolvendo o conceito de Sobreculturalidade como inovação de parte integrante (etapa), do processo gerado pela aculturação ou adculturação no contato entre culturas.

1.3 HIPÓTESES

Para o pleno desenvolvimento dessa investigação, partimos de algumas hipóteses que serão respondidas no decorrer do texto. As hipóteses são as seguintes:

- Os conceitos relacionados à cultura, entre eles o de Interculturalidade e Intraculturalidade no âmbito acadêmico espanhol, e alguns no Brasil e América Latina, sempre foram vistos de maneira isolada, ou seja, cada conceito com sua complexidade, estando apresentados como completos em sua teoria e prática.
- Os conceitos relacionados à cultura, entre eles o de interculturalidade e intraculturalidade, podem ser vistos como etapas de um único processo cultural de contato, de uma maneira complementar.
- Os conceitos são trabalhados, nos projetos observados, de maneira isolada ou complementar; não obstante, apenas de forma prática/empírica, sem haver uma teorização que os fundamente.

1.3.1 Perguntas de Investigação

Alguns questionamentos surgem no trajeto que nos conduz à compreensão da proposta de uma educação indígena diferenciada com base na interculturalidade:

1. Até que ponto a Educação Diferenciada indígena irá assegurar a manutenção das comunidades, no momento em que seus membros passem a concluir o ensino secundário brasileiro? 2. É possível afirmar que os exames de seleção de ingresso ao ensino superior são adequados, tendo como referência uma comunidade em que seus membros passaram todo o período de formação estudando em uma Escola Diferenciada, com um “currículo direcionado à vida”? 3. A criação de cursos superiores (universidades) no marco de uma educação diferenciada, cujo objetivo é o da *intraculturalidad*, como no exemplo boliviano, consistiria em uma forma de promover o desenvolvimento sustentável das comunidades? 4. O sistema de cotas consistiria em um passo para o avanço da interação entre as culturas? 5. Como faríamos para seguir o exemplo

michoacano do México, em que os seus alunos indígenas ingressam na Universidade Intercultural Indígena no exato momento de conclusão do ensino médio? 6. E também no exemplo boliviano que, em tese, seus alunos são escolhidos pela própria comunidade que envia seus melhores alunos que serão os que irão trazer o retorno com a prática de conhecimentos adquiridos?

1.4 METODOLOGIA

1.4.1 *Das fontes de pesquisa*

Parte-se da análise do pluralismo resultante das diversidades étnicas, socioculturais e históricas, uma vez que, como bem sintetiza (Harris,1980), cada cultura seria uma mosaico de elementos coletados de povos próximos e ao mesmo tempo distantes.

Entende-se que cada cultura seria com um centro difusor, desde o qual, os traços culturais se expandiriam em círculos concêntricos de influência. Para esta situação, Franz Boas denomina particularismo cultural, e abre caminho para uma nova visão sobre a importância do estudo do aspecto mental do homem.

Portanto, fez-se valer de fontes de pesquisas nos locais onde foram criados, no caso dos conceitos analisados e ao mesmo tempo nos locais onde foram postos em prática tais conceitos. Em outras palavras, fontes teóricas foram buscadas no ambiente espanhol, onde se pôde observar desde uma visão externa a aplicabilidade do que foi desenvolvido e, em seguida, foi observada a prática dos conceitos teóricos nos locais de aplicação, a partir de uma visão interna e próxima.

As fontes de pesquisa foram extraídas, ademais das bibliotecas espanholas, nesse caso, as da Universidade de Salamanca e Universidade de Valladolid, e de seus centros voltados para a cultura da América Latina, dos centros nos locais do trabalho de campo, bem como das bibliotecas da Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, além das Universidades indígenas da Bolívia e do México, da biblioteca do Colégio de

Michoacán localizada em Zamora, México, e da biblioteca do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe - CREFAL*, localizada em Pátzcuaro- Michoacán.

Com várias fontes de pesquisas a nível interno e externo, se pôde observar desde uma perspectiva macro a uma perspectiva micro, diversas questões acerca da temática indígena não somente brasileira, mas também da América Latina.

1.4.2 Da concepção antropológica do procedimento de investigação

A utilização do conceito de “aculturação”, ou hibridação,⁴⁴ se levarmos em consideração o pensamento de Canclini (1989), em uma versão mais atual, conceito este que se configura como um dos pontos chave de partida da idealização desta pesquisa, vai, em maior ou menor grau, de encontro aos pensamentos de Margaret Mead, Franz Boas, Duncan Mitchell e Seymour Smith. Isto ocorre devido ao fato de que este grupo de antropólogos, pertencentes à corrente da antropologia clássica, entendem que a aculturação consiste em um processo originado do encontro de culturas distintas, por meio do qual a cultura dominante predomina sobre o grupo minoritário, observando-se, com bastante frequência, o emprego dos termos “superior” e “inferior” na comparação destas culturas.

Sem prejuízo de a presente pesquisa abordar elementos da temática da educação, podemos observar sua concepção antropológica, uma vez que se tratam de minorias étnicas, na luta por suas identidades, que por muito tempo tentaram resistir ao contato, e agora buscam por meio da educação a aceitação

⁴⁴ Hibridação, conceito abordado por Nestor Canclini Garcia na obra; *Culturas Híbridas, estratégias para entrar y salir de la modernidad*. (1989). Interessante verificar que, mais tarde, Canclini critica seu próprio conceito e prefere usar o de interculturalidade, comparando com o conceito de identidade e identificação. GARCIA, Canclini, Montezemolo, Fiamma: “Cómo dejó de ser Tijuana laboratorio de la posmodernidad. Diálogo con Néstor García Canclini” 7 de septiembre de 2008.

de si mesmos, na tentativa de um enriquecimento pessoal e comunitário, o que ocorre por meio desse mesmo contato entre culturas.

Portanto, verificam-se elementos da antropologia em uma perspectiva educacional, quando eles são conjugados na busca do desenvolvimento das comunidades indígenas, por meio da educação diferenciada, que aqui funciona como verdadeira arma de empoderamento.

1.4.3 Perspectiva

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos perspectivas teóricas mistas, a fim de melhor atender aos objetivos da investigação, ou seja, a dualidade qualitativa/quantitativa.

Dentro da perspectiva metodológica qualitativa, podem ser utilizados vários métodos diferentes: etnográfico, histórico, etc. Como nos alerta Espina (2005), a questão do método em antropologia não é fácil, pois trata de uma ciência que estuda o homem e suas manifestações a partir de uma visão holística global. No caso de nossa investigação, como explicaremos no tópico posterior, iremos nos apoiar basicamente no método etnográfico.

A investigação qualitativa empregada parte da descrição de três casos individuais, propondo-se uma posterior comparação destes com outros, na busca de regularidades, sem esquecer a especificidade de cada grupo observado. Assim, repugna-se uma generalização, ao tempo em que não se deixa de relacioná-los com os contextos multicultural e transnacional que os engloba.

Para cada categoria de análise e sua interpretação, foi elaborado um gráfico, a fim de que elas sejam vistas de forma clara, utilizando-se métodos quantitativos para o fortalecimento e embasamento do qualitativo.

Portanto, por se tratar de um trabalho antropológico assente em uma pesquisa teórico-prática, utilizou-se a perspectiva mista ou multivariada, ou seja, uma parte quantitativa e a mais considerável qualitativa, respeitando-se e seguindo-se o método Antropológico etnográfico. Isto porque os objetivos que

nos propusemos a alcançar não precisavam ser necessariamente quantificáveis, pois a busca centrou-se em valorar ideias, sensações, concepções e reflexões, em cada projeto intercultural.

1.4.4 Método

Através do método etnográfico, que se apoia na coleta de dados através do estudo de campo, e desde uma perspectiva qualitativa, pretendemos aproximar as diferentes motivações, expectativas e pontos de vista dos participantes dos projetos interculturais indígenas, nas suas próprias ações sociais, em seus entornos natural, social e cultural.

Segundo Geertz (2008), a investigação antropológica tem que oferecer uma perspectiva do que ocorre em um contexto social, mas sem desvincular da interpretação dos feitos reais, buscando, portanto, contemplar as três principais características da descrição etnográfica. Assim, a perspectiva deve ser interpretativa, deve interpretar o fluxo do discurso social, e fixá-lo no tempo de tal maneira, que o torne analisável e investigável.

A opção pelo método etnográfico, no presente estudo, justifica-se porque ele se baseia na pesquisa e experiências formativas da Educação diferenciada observadas no trabalho de campo, utilizando-se do modo de investigação Emic⁴⁵.

Efetivamente, a cultura, tradições, costumes e atividades de determinado grupo humano, não pode ser analisado nem julgado como certo ou errado, como adequado ou inadequado, como positivo ou negativo, pois cada grupo tem sua forma de pensar e atuar, de maneira que suas tradições são válidas, desde que se encontrem inseridas em seu contexto cultural. Não se pode observar desde outra perspectiva, desde outra cultura, para dizer se são válidas ou não.

No caso dessa pesquisa, ela parte da observação da posta em prática dos conceitos teóricos e de suas interpretações, baseados na interculturalidade conforme proposto nos planos político-pedagógicos dos projetos interculturais.

⁴⁵ Ponto de vista do nativo. Geralmente os antropólogos tratam de adquirir conhecimentos prévios das categorias e regras necessárias para pensar e atuar como um nativo.

Aqui, busca-se, ao mesmo tempo, um equilíbrio com uma visão etic⁴⁶, comparando-a com os pensamentos estruturados de estudiosos que versaram sobre a temática da interculturalidade, no intuito de observar a aproximação ou distanciamento da teoria da prática na aplicação de dito conceito. É, portanto, uma visão mais técnica e científica, estranha ao nativo, ou seja, uma visão desde fora da cultura do objeto de estudo.

Assim, a utilização do método etnográfico deve-se porque ele apresenta algumas características assentes nessa investigação, amoldando-se com o quanto explicado por Del Rincón (1997). São elas:

- Um caráter emico, interpretando-se desde dentro, o significado ou sentido que os povos estudados possuem sobre determinados fenômenos e suas realidades;
- Permanência relativamente persistente dentro do grupo estudado, com o fim de conseguir aceitação e confiança dentro de seu habitat natural;
- Uma via indutiva, apoiando-se em evidências para suas concepções e teorias;
- Determinada empatia e habilidade do investigador para estudar e comparar culturas;
- Um caráter reflexivo, em que o investigador passa a fazer parte do mundo que estuda e é afetado por ele.

No âmbito educativo, verifica-se que a etnografia foi utilizada em estudos sobre a interação de professores e alunos, entre o alunado e os padrões culturais, e na busca por modelos eficazes de currículos e educação.

1.4.5 Âmbito/ Contexto

A atenção para o contexto histórico e a observação da influência da junção da Antropologia e Educação proporcionou uma maior clareza do posicionamento

⁴⁶ Tais expressões, “etic” e “emic”, foram utilizadas por primeira vez em 1954, por Pike, para se referir à fonêmica e fonética.

que afirmamos. Isto porque o principal objeto de pesquisa foi, como citado anteriormente, o projeto educacional LII-PITAKAJÁ, desenvolvido pelas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza com o apoio e iniciativa da Universidade Federal do Ceará – UFC, em comparação aos outros projetos observados, ou seja, a UNIBOLGuarani y de Pueblos de Tierras Bajas – Apiaguaiki Tupa, na Bolívia, que se encontra na localidade de Ivo- pertencente a *Santa Cruz de la Sierra* e a UIM – Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, no México, que está localizada em Pichátaro na região de Michoacán.

É importante recordar que, aqui, não se tratam somente de quantidades numéricas que aumentam, mas de necessidades que se somam. Para elucidar melhor a situação, é preciso comentar que atualmente existe, em média, nas comunidades indígenas abrangidas pelo projeto MISI-PITAKAJÁ⁴⁷, atual projeto LII-PITAKAJÁ, uma população geral estimada de 10.560 pessoas, possuindo estas, apenas, a escola diferenciada indígena e o curso superior de formação de professores indígenas, de forma que vem sendo necessária a implantação de outros cursos superiores universitários, que seriam as ferramentas utilizadas para a diminuição das desigualdades, com o empoderamento desses povos, na luta por uma equidade.

Além do exposto até aqui, ressalta-se, ainda, que a presente pesquisa parte de uma análise não vislumbrada até o momento, uma vez que não existem estudos no Brasil a respeito da *intraculturalidad*, mesmo que sejam encontrados trabalhos voltados para a temática intercultural e multicultural, trabalhadas isoladamente. Constatar isso é perceber a necessidade de superar essa debilidade e buscar meios para que este quadro seja revertido.

Observa-se, então, que todo o processo investigativo presente nesse trabalho ocorre no âmbito educacional dentro do contexto e temática indígena, na interpretação de conceitos e valores estabelecidos pelo contato entre diferentes culturas.

⁴⁷ Sigla utilizada para designar o projeto de Magistério Intercultural Indígena das comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, depois mudado para LII-PITAKAJÁ.

1.4.6 População/ Amostra

A população que serviu de objeto de estudo dessa investigação a priori, foram as comunidades que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, que são elas: os Pitaguary, Tapeba, Kanidé, Jenipapo-Kanidé e Anacé que iremos detalhar suas especificidades no terceiro capítulo, bem como as comunidades que formam a Universidade Intercultural Indígena de Michoacán do campus de Pichátaro, que são elas: Purhepechas, Nahuas, Mazahuas e Otomis; além das que formam a UNIBOL Guarani Apiaguaiqui Tupa, que são os povos Guarani e de Pueblos de Tierras Bajas.

1.4.6.1. *Delimitação do Objeto Da Pesquisa*

Conforme mencionado anteriormente, os povos indígenas da região metropolitana de Fortaleza, ao longo dos anos e de sua luta por suas identidades, terras e reconhecimento social, buscam na Educação o meio alternativo para conseguir manter e propagar sua cultura, cultura esta que vem sendo sufocada pelo padrão de sociedade que lhe rodeia. O processo educacional diferenciado, nestas comunidades indígenas, se torna indispensável, uma vez que se tratam de pequenas comunidades, com poucos habitantes e não suficientemente desenvolvidas para manter a todos com seus recursos naturais e escassas oportunidades de emprego. Desse modo, delimita-se o objeto desta pesquisa no conceito de *intraculturalidad* rumo à “*sobreculturalidade*”⁴⁸, trazendo ambos como aportações ao contexto brasileiro, além de aportar o último para o contexto espanhol. Afinal, diante do que foi exposto, propõe-se analisar os resultados de sua implementação prática na teorização da educação indígena.

A fim de que a pesquisa fosse cumprida com maior precisão, o primeiro ponto a ser considerado foi a relevância de uma educação diferenciada e de uma avaliação que promova a interculturalidade nas comunidades indígenas abrangidas pelo projeto LII-PITAKAJÁ. A pesquisa, então, se direcionou a uma perspectiva voltada para o ensino superior; ou seja, a criação de cursos

⁴⁸ Sobreculturalidade, conceito proposto por essa tese doutoral, abordada no capítulo VII, sendo apresentado como um processo cultural resultante da junção e articulação de vários outros conceitos abordados individualmente.

superiores diferenciados com a finalidade da formação de profissionais que não seriam somente os da área da Educação, como vem ocorrendo atualmente na oferta dos Magistérios Indígenas. Trata-se de possibilitar e fomentar outras profissões que possam desenvolver e fortalecer, internamente, a própria comunidade, tudo com base no conceito de *intraculturalidad*.

Em suma, por meio da pesquisa, foram estudadas as comunidades indígenas citadas anteriormente, dando-se ênfase às comunidades que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, com o objetivo de desenvolver um trabalho teórico e prático que parte da análise do conceito de *intraculturalidad*, contemplando-se o emprego, já existente, deste conceito, em Universidades Índigenas latino-americanas, precisamente na Bolívia e no México, de modo a contribuir com o desenvolvimento de várias comunidades indígenas do Estado do Ceará. Ressalta-se, antes de tudo, que o Ceará possui 27 comunidades indígenas reconhecidas e outras em processo de reconhecimento, de modo que se aspira colaborar com o desenvolvimento de tais comunidades como resultado de um processo de aculturação ocasionado pelo contato e conseqüentemente pela difusão, como produto da interação de culturas, através da educação diferenciada.

1.4.6.2 Amostragem

Partimos da comparação no trabalho etnográfico realizado não somente no Brasil, mas também na Bolívia e no México. Portanto, os resultados que serão apresentados no último capítulo dessa investigação, têm por base as respostas dos questionários (Anexo 2) realizados durante o trabalho de campo nos três projetos interculturais indígenas, além da observação participante, vivenciando-se as problemáticas diárias de todo o corpo docente e discente que formam tais projetos.

Foram consideradas como amostras: 62 alunos de um total de 80 do Projeto LII-PITAKAJÁ, o equivalente à 78% do alunado; 68 alunos de um total de 326 da UIIM, o equivalente à 21% do total do alunado e 183 alunos de um total de 732 da UNIBOL Guarani, o que corresponde a 25% do total de alunos, conforme apresentado no gráfico abaixo. Foram utilizadas três categorias de

análise, bem como algumas sub-categorias, entre as quais podemos destacar: a *intraculturalidad*; a interculturalidade; interesses individuais frente ao coletivo; nível de satisfação com a licenciatura e com a universidade; possibilidade de mudança de licenciatura; possibilidade de seguir estudos com uma pós-graduação e problemas com os projetos interculturais.

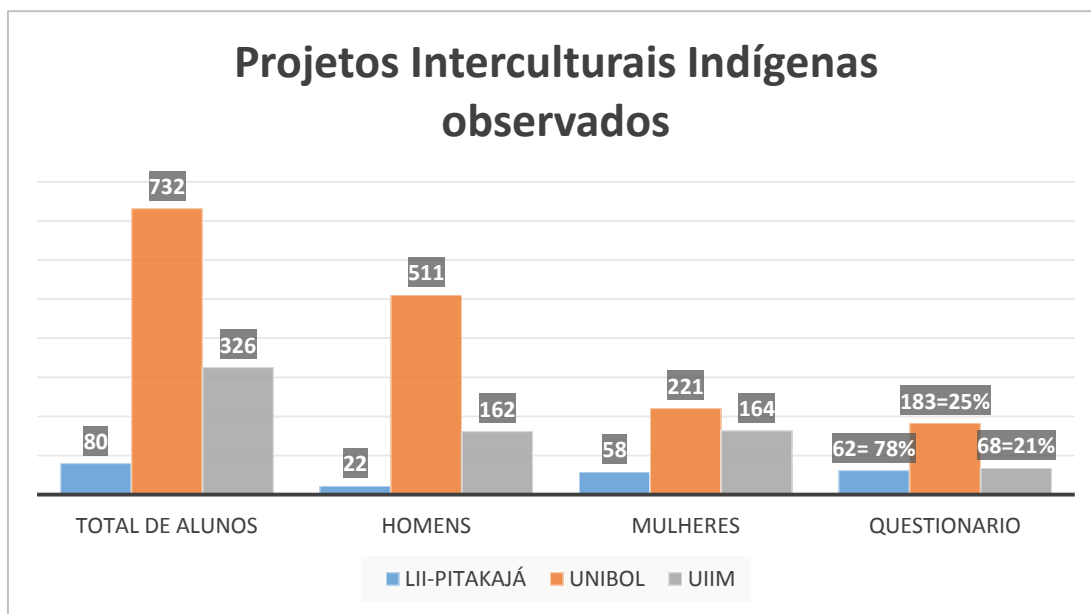


Figura 1 Fonte: Elaboração própria.

1.4.7 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Durante diversos períodos relativos à entrevista e observação, o trabalho de campo foi um valioso instrumento que permitiu registrar e evidenciar além do contexto acadêmico do projeto, situações e emoções indescritíveis em um mero texto e até mesmo numa linguagem verbal.

Foi observada a interação entre os hábitos locais com aqueles exteriores à comunidade, assim como a sua influência no sistema educativo. De outra parte, não se olvidou a utilização de ferramentas de áudio e vídeo para o registro e arquivamento das informações obtidas, havendo sido elaborado um caderno de fotografias.

Realizou-se, para tanto, uma observação *in loco*, informal e participante, nos projetos interculturais indígenas, principalmente durante as festas das

comunidades. Afinal, é neste contexto que os membros das comunidades se encontram mais descontraídos, envoltos de seus costumes e hábitos diários.

Vale ressaltar que não se tratou apenas de registro de informações, mas sim de uma convivência na qual a interação entre o investigador e os participantes gerou uma construção comum à luz do observado, pois a convivência não se limitou ao processo dentro das universidades indígenas, e sim no dia a dia, dentro de um contexto familiar local, nos três casos (brasileiro, mexicano e boliviano), nos quais os membros das famílias auxiliavam na verificação e validação posterior dos dados coletados.

A observação participante foi uma técnica importante durante toda nossa investigação, uma vez que nos permitiu colher informações, consolidar dados, ampliar visões, inseri-las na cosmovisão e enriquecer os resultados obtidos durante entrevistas, aplicações e interpretações dos questionários. Nos três projetos que serviram de objeto de estudo dessa investigação, foram desenvolvidos, também, seminários com a temática da intra e interculturalidade (todos devidamente documentados), no intuito de gerar um diagnóstico a respeito destas teorias na prática, diagnóstico esse oriundo dos comentários, perguntas e participação do alunado, principais atores desse estudo.

Vale salientar que todos os participantes que responderam os questionários voluntariamente ou responderam a alguns questionamentos em entrevistas, assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Anexo 3).

1.4.8 Recursos Metodológicos

Além da utilização do caderno de campo, que serviu de registro em praticamente todos os momentos do trabalho etnográfico, fez-se uso de questionários (Anexo 2), com perguntas subjetivas, ainda que informais, que foram surgindo aos poucos através da imersão no projeto indígena. O caso brasileiro passou a servir de guia, mesmo que básico, para os projetos da Bolívia e do México, os quais foram aos poucos adaptados a cada realidade de acordo com as abordagens surgidas durante os seminários temáticos trabalhados nos

projetos. Assim, para cada situação e construção do respectivo questionário, houve uma adaptação de linguagem levando em consideração as diferentes línguas maternas; nesse caso, português e espanhol, e não as línguas originárias, embora também se tenha buscado utilizar expressões específicas de cada localidade.

Participaram desse contexto os moradores, representantes, professores e principalmente os alunos do Projeto LII-PITAKAJÁ e das comunidades que compõem as Universidades Indígenas de Bolívia e México, que juntos formam o objeto de estudo dessa investigação, a fim de identificar as particularidades e originalidades que definem cada grupo estudado, sendo, portanto, a essência da estrutura desse estudo.

Segundo Bisquerra (2004), o questionário é um instrumento de recompilação de informações, mediante o qual a pessoa proporciona informação sobre si mesma e sobre o seu entorno. Nesse sentido, ele foi utilizado na transformação dos objetivos e hipóteses da pesquisa em perguntas específicas, realizando-se o contraste entre as informações e a realidade vivida e presenciada.

No segundo momento da pesquisa, fazendo-se uso da Etnologia, uma vez que partimos também da análise conceitual, se fez valer como fontes, artigos, livros e palestras de antropólogos, pedagogos, historiadores e sociólogos que versaram sobre as questões indígenas nos seus mais diversos âmbitos.

Com tudo isso, vislumbra-se a importância da presente investigação para mostrar um outro ângulo de pensamentos já estruturados a respeito dos fenômenos culturais, e seus aspectos positivos, tendo em vista que grupos indígenas assimilam, de acordo com seus interesses, traços da cultura “dominante”, ainda que seja com a finalidade de manter a sua, como observado por meio do processo de aculturação/ adculturação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, na fase de análise do quanto recompilado, foi utilizado o método de BARDIN, que parte da análise por base em três pólos; 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação de acordo com método

Bardin (2009). A pré-análise, nesse caso, esteve relacionada aos teóricos que já haviam debatido sobre os conceitos abordados e aos planos políticos pedagógicos dos projetos educacionais indígenas em questão.

Tal método também foi utilizado na interpretação das respostas obtidas nos questionários, fazendo-se ainda uso da Análise de Conteúdo de Tipo Classificatório; associando as categorias de análises que serviram de base para a elaboração do próprio questionário aplicadas a uma amostragem significativa entre os três projetos interculturais indígenas, que serviram de base e de objeto de estudo, em que se verificou que, nos três casos, foi atingido mais de 20% do total do objeto.

Também utilizamos para interpretar e analisar os dados coletados a perspectiva de Geertz (2008), pois o referido autor nos afirma que a perspectiva interpretativa consiste em dizer “algo sobre algo”, ou seja, se reforça com o apoio da analogia e nos diz que é necessário buscar relações entre os feitos, os discursos e os costumes, e transferir de um ao outro os juízos do investigador.

Em suma, nos utilizamos de perspectivas, métodos e orientações teóricas mistas para melhor atender aos objetivos da investigação, seja nas dualidades qualitativa/quantitativa; etnocentrismo/relativismo cultural; enfoques *emic/etic*, como também na junção de técnicas de investigação, como levantamento bibliográfico, a observação participante, a busca documental, junção de métodos de análise Bardin/Geertz, bem como a escrita de forma simples e clara.

A escrita do trabalho se deu de maneira simples, ou seja, de fácil entendimento e acessível a todas as classes sociais, pois, uma vez que se trata de um trabalho voltado para a Antropologia Aplicada, deve servir como ferramenta de empoderamento para as próprias comunidades indígenas que serviram de objeto de estudo da investigação.

1.4.9 Temporalização

Salientamos que no período de 6 (seis) meses estabelecido durante o ano de 2014 para o trabalho de campo, limitou-se dois meses para cada projeto,

sendo que nesses dois meses, um mês era de imersão cultural e outro de interpretação e análise de resultados.

No interim correspondente ao mês de imersão em cada projeto foi realizado um seminário temático, sobre a interculturalidade e intraculturalidade, com o intuito de surgirem questionamentos que pudessem servir de base para se entender a percepção do grupo sobre determinados conceitos, havendo participado desses seminários alunos, professores e reitores das supracitadas universidades.

Durante o mês de interpretação e análise, a imersão não se limitou aos muros das universidades e passamos a fazer parte de um contexto familiar, onde os membros da família, auxiliavam nas interpretações e explicavam seus pontos de vista, deixando evidente a importância do método etnográfico numa investigação de cunho antropológico.

Durante o mês de abril de 2014 tivemos o prazer de participar da festa do Marco-vivo, a principal da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, sendo que, nesse contexto, se fizeram presentes todas as comunidades indígenas brasileiras que integram o objeto de estudo desse trabalho. A festa ocorreu novamente no mês de abril de 2015, e nesse contato se fez presente um grupo de antropólogos da Universidade de Salamanca, entre os quais se destacam Ángel Espina, diretor dessa investigação, e Regina Clara de Aguiar, o que resultou em um artigo que mostra uma outra realidade observada naquele momento.

Durante o mês de maio de 2014, participamos do *Pindekua-Purhe*, o resgate da música tradicional Purhepecha, com a utilização de instrumentos não indígenas, ou seja, um evento cultural com elementos interculturais. Durante o mesmo mês de maio, também participamos de um evento anual na UNIBOL Guarani, o seminário *Políticas de Descolonización en el horizonte del Socialismo Comunitario*, consistindo-se em um dos principais contextos para servir de análise da aplicabilidade dos conceitos trabalhados.

Todas as informações até agora facilitadas estão explicadas e detalhadas na tabela a seguir:

Período de imersão	
Levantamento bibliográfico, leituras e reportes – UFC – LII-PITAKAJÁ	10 de março a 20 de março
Seminário Antropológico-LII-PITAKAJÁ/ Pitaguary	20 a 25 de março
Aplicação de questionários/TCLE	25 de março a 5 de abril
Festa do Marco-vivo	9 de abril
Levantamento bibliográfico, leituras e reportes – UIIM/ Pichátaro	10 de abril a 15 de abril
Seminário antropológico – UIIM/ Pichátaro	15 de abril a 20 de abril
Levantamento bibliográfico, leituras e reportes – UNAM / La Ciénega/ Jalisco	21 de abril a 26 de abril
<i>Pindekua- Purhe/ Nahuatzén</i>	27 de abril a 3 de maio
Aplicação de questionários/ TCLE	4 de maio a 9 de maio
Levantamento bibliográfico, leituras e reportes e seminário – UNIBOL – Guarani	10 de maio a 15 de maio
Seminário <i>Políticas de Descolonización en el horizonte del Socialismo Comunitario.</i>	19 de maio a 21 de maio
Seminário Antropológico – UNIBOL – Guarani	21 de maio a 22 e maio
Aplicação de questionários/TCLE	22 de maio a 30 de maio
Período de análise de dados e informações	
Familia Alves	Março/abril
Familia Torres	Abril/maio
Familia Zerbillos	Maio/ junho
Construção de gráficos	Julho/agosto

Figura 2 Fonte: elaboração própria

1.4.10 Critérios de validade e confiabilidade da Investigação

O valor do conhecimento não pode ser julgado pela correspondência entre suas formas e a realidade estudada, mas sim pela capacidade de construção sobre o que foi estudado. Este é um dos aspectos complexos quando se trabalha com uma investigação de caráter qualitativo, como nesse caso.

De maneira geral, dizemos que uma investigação terá um alto grau de validade científica, na medida em que seus resultados reflitam uma imagem mais completa possível, sendo clara e representativa sobre a realidade da situação estudada.

Visando a este objetivo, vimos necessário ter presente nesse estudo tais critérios e aspectos de fiabilidade, que configuram uma validade científica suficiente, em nossa percepção, diante do objeto de estudo no trabalho de campo realizado.

El tema validez del conocimiento tuvo su origen dentro de las concepciones positivistas de investigación, en las cuales toda afirmación debía ser validada en el momento empírico, es decir, debería ser reafirmada por los datos. (Gonzalez, 2000).

1.4.10.1 Critérios de validade interna

A validade científica interna da presente investigação tem por base os seguintes parâmetros:

- Contrastes de informações cotejadas e revisadas pelos sujeitos/atores: foram coletadas informações em diferentes períodos de tempo, por se tratar de um estudo realizado em três países distintos, partindo-se, de início, de uma ótica externa. O trabalho de campo realizado tratou-se de seis meses, dedicando-se dois meses para cada país estudado. Os resultados descritos, analisados e interpretados foram consultados e verificados por

pessoas correspondentes aos projetos interculturais e por famílias pertencentes às comunidades.

- Comparação de informação: foram comparadas e revisadas as informações coletadas em cada projeto intercultural, para a adequação dos questionários às devidas categorias de análise e realidade dos participantes.
- Registro de globalidade: procedeu-se ao registro da observação, tentando-se, em todos os momentos, contextualizar as distintas situações presentes nos três projetos interculturais.
- Credibilidade: o estudo foi realizado com o consentimento livre e esclarecido dos próprios alunos dos projetos, que de forma voluntária, se ofereceram para fazer parte e ceder informações para essa investigação.

1.4.10.2 Critérios de validade externa

Quanto à validade externa da investigação, por se tratar de um processo mais complexo, a realização de levantamento de dados se deu em uma situação única e exclusiva nos casos mexicano e boliviano, por uma questão espacial de financiamento e, ao mesmo tempo, por se tratar de um estudo de grupos distintos comparáveis pela utilização conceitual teórica, prática e empírica dos conceitos abordados nesse estudo.

Sem embargo, tais projetos interculturais, em perspectiva comparada, fizeram com que fossem criadas condições naturais para a validade externa da pesquisa, na medida em que os contrastes dos dados coletados e a documentação aportada pelos membros nos três projetos investigados apontaram semelhanças e coincidências, o que reforçou a fiabilidade da informação coletada.

1.4.10.3 Critérios de confiabilidade

De igual modo ao ponto anterior, também criamos critérios de fiabilidade interna e externa como explicamos a continuação, parafraseando Martinez M.(1998), quando nos diz que uma investigação confiável é aquela que é estável, segura, congruente, igual a si mesma em diferentes tempos e previsível para o futuro.

1.4.10.4 Critérios de confiabilidade interna

Para medir a fiabilidade interna da pesquisa, foram utilizadas algumas estratégias, das quais destacamos a elaboração de questionários, por meio do uso da teoria fundamentada. A partir do momento em que os questionários eram adequados às realidades observadas, em cada projeto, verificava-se a sua fiabilidade, utilizando-se de categorias e indicadores de análise, que fossem os mais precisos possíveis com um baixo nível de inferência.

1.4.10.5 Critérios de confiabilidade externa

Para alcançar um bom nível de fiabilidade externa, foi necessário partir de algumas estratégias, das quais destacamos:

- A identificação clara aos informantes e participantes no estudo de todo o processo. A identificação dos grupos e o esclarecimento sobre a perspectiva comparada dos projetos, atores e lugares de origens. Tudo devidamente registrado e documentado.
- Foi feito o registro de todo o contexto e das datas de todas atividades realizadas no trabalho de campo; está tudo devidamente documentado.
- Foram realizadas algumas triangulações de acordo com os dados coletados, o espaço percorrido, o tempo utilizado e os conceitos abordados.

1.4.11 Triangulação da investigação

Para garantir que a investigação seja fiável, é preciso utilizar-se de diversas estratégias; nesse caso, consideramos a triangulação uma das técnicas mais importantes, porque nos permite visualizar por pontos múltiplos de referências para uma melhor compreensão de um objeto desconhecido. De acordo com Denzin (1970), a triangulação consiste na combinação de duas ou mais teorias, fontes de dados, e métodos de investigação, no estudo de um fenómeno singular.

Portanto, a nossa investigação, ao utilizar o pensamento do referido autor, partiu para as triangulações de dados/ espaços/ conceitos, conforme se verifica a seguir:

1.4.11.1 Triangulação de dados

O que se pode constatar é que Boas (1964), para chegar ao resultado de inferioridade ou superioridade, já parte de um padrão de avaliação, o que o conduz a definir níveis culturais de cada grupo em questão. Existe, assim, uma triangulação conceitual em sua visão: **Desenvolvimento – Aculturação – Educação**. Nesta ordem de ideias, a educação surgiria como resultado do desenvolvimento (das tribos inferiores), onde este geraria o processo de aculturação. Sendo assim, essa investigação parte da coleta de dados, para melhor compreender a linha de pensamento estrutural, e o papel e posicionamento da educação nessa triangulação.

Contudo, na presente pesquisa, intenta-se demonstrar a existência de uma outra triangulação, que passa a assumir a seguinte construção lógica: **Aculturação – Educação – Desenvolvimento**, a qual irá ser apresentada no capítulo seguinte.

1.4.11.2 Triangulação espacial

Em um primeiro momento, partindo-se da problemática da investigação, foi observado, em caráter de urgência, o desenvolvimento da educação superior indígena como ferramenta capaz de gerar o desenvolvimento nas comunidades indígenas, nesse caso específico, nas comunidades da região metropolitana de

Fortaleza/CE, no **Brasil**, após a análise conceitual da intraculturalidade e interculturalidade aplicados na UNIBOL da **Bolívia** Apiaguaiki Tupa e na UIIM do **México** do Campus de Pichátaro sendo, portanto, de fundamental importância o trabalho etnográfico realizados nos três países analisados nesse estudo.

1.4.11.3 Triangulação conceitual

De acordo com a análise conceitual do processo de contato entre culturas, partimos do princípio que o contato pode gerar a perda ou soma de culturas, portanto aculturação ou adculturação. Observar o que o indivíduo traz consigo em termos de bagagem cultural (intra), na tentativa de entender os contextos multi e intercultural, explícitos nos resultados desse contato quando o mesmo gera a transculturalidade complementando o conceito de sobreculturalidade desenvolvido nessa investigação.

1.4.11.4 Principais conceitos abordados

Para a orientação desta pesquisa, foram contempladas as seguintes categorias: aculturação; hibridação; integração; endoculturação; difusão; interação; multiculturalidade; interculturalidade; transculturalidad; transnacionalidad; educação; *intraculturalidad*; desenvolvimento; e *sobreculturalidade*. Alguns em maior grau que outros, ou seja, mais aprofundados com o intuito de um maior esclarecimento, com a ideia central de complementariedade.

Referências bibliográficas parciais

- Aguirre, A. B. (2004). *La Cultura de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Barros, T. (2011). *Imanência Indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Bisquerra, R. A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boas, F. (1920). The methods of ethnology. *American Anthropologist*, 22(4), 311-321.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Canclini, N. G. (1989). *Culturas Híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo, México: Editorial Grijalbo.
- Chauí, M. (2006). *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologías cualitativas Orientadas a la Comprensión*. Barcelona: Ediouc.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Londres: Butterworths.
- Espina, Á. B. (2006). *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*. Recife: Massangana .
- Fonte, S. S., & Loureiro, R. (2011). *Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir*. Campinas: Pro-Posições p. 179.
- Geertz, C. (2008). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes.
- Gonzalez, S. A. (2000). *Docencia, Práctica Pedagógica e Investigación*. Cordoba: Universidad de Cordoba.
- Harris, S., & Kinslow-Harris, J. (1980). *Culture and learning: tradition and education in north-east Arnhem Land* (No. 54). Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Island.

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: círculo de lectura alternativa.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso (2ªed.)*. Barcelona: Editorial Gediza.
- Moreira, A. (2001). A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 61-85.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

CAPÍTULO II – HISTÓRIA E RESGATE CULTURAL INDÍGENA: LÍNGUA E IDENTIDADE

Para uma melhor compreensão do conceito de identidade, iremos utilizar o pensamento de Hall (2005), quando explica sobre as particularidades que definem cada grupo, associando-os às comunidades indígenas que formam o objeto de estudo dessa pesquisa. Senão, veja-se:

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, nesse caso entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e momentos particulares (...). Nesse sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. (Hall, 2005)

Através do presente capítulo, mostramos uma análise acerca do processo histórico das comunidades Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, uma pequena parcela entre as 27 etnias indígenas autodeterminadas⁴⁹ e reconhecidas no estado do Ceará, e que estão situadas na Região metropolitana de Fortaleza-Brasil (Anexo 4). Algumas dessas comunidades perderam totalmente sua língua originária, buscando palavras em tupi-guarani, como forma de resgate cultural.

Aquilo que parece ser simplesmente um argumento sobre o passado e a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a nova posição de sujeito do guerreiro do Século XX que está tentando defender e afirmar o sentimento de separação e de distinção de sua identidade nacional no presente do que aquele suposto passado. Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo nesse exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise. (Silva, 2014).

Mostra-se, ainda, que no resgate cultural, fazendo uso do processo de aculturação/adculturação, podem-se ver aspectos positivos, de modo que essas

⁴⁹ De acordo com o Artigo 3 da Declaração das nações Unidas sobre os povos indígenas de 2006 Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

comunidades, com seus conhecimentos empíricos e práticas cotidianas de caráter particular, podem assimilar de acordo com seus interesses, traços de outra cultura vista como “dominante”, para manter a indígena, até porque seria impossível diante do processo de globalização fazer com que a comunidade voltasse a ter os mesmos traços do passado, como se fosse isolada da nação. Vemos, assim, uma temática trabalhada anteriormente por alguns autores utilizando o termo “aculturação” que em um de seus conceitos, portanto, pode 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 & Jary, 1991).

De acordo com o que foi exposto anteriormente sobre o fenômeno da globalização e conseqüentemente fazendo reforçar os conceitos de aculturação e adculturação, diante do contato, interação e aquisição de culturas distintas, nos encontramos diante de uma forte indagação:

Como combinar a defesa da cultura diante das trocas inevitáveis, mesmo que as migrações não sejam forçadas, e com o direito que as pessoas têm de ampliar seu acervo de lugares, seu repertório de desejos e, enfim, seus horizontes?” (Ratts, 2009).

Diante de tais argumentos podemos ver, ainda, que a globalização, como bem expressa Hall (2014), na obra “Identidade e Diferença”, de Tomaz Tadeu da Silva:

Produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (Hall, 2014).

Ao olhar para as missões jesuítas, Casillas y Villar (2006), entendem que a aculturação, buscada com a homogeneidade cultural, seria a ferramenta para a dominação e controle das comunidades indígenas, fazendo uso a princípio de um caráter religioso em busca de fins puramente econômicos, pois tais

comunidades iriam ser a força da produção e aumento das riquezas dessas missões (aldeamentos).

Essa visão é também exposta no pensamento de Tito Barros Leal (2011):

Indubitavelmente, é a aculturação a marca mais conspícua do projecto missionário: “dar” ao indígena os elementos necessários para a boa-vivência de cristão civilizado, livre dos horrores da bestialidade, à qual, anteriormente, estava entregue. (Barros, 2011).

Esse pensamento das missões jesuítas, apresentando como máscara um caráter totalmente religioso, também serviu como mecanismo de busca pelo esquecimento de culturas indígenas, incluindo suas línguas originárias. Isto porque o objetivo central seria a formação de uma mão-de-obra produtiva e obediente, mesmo que resultasse a extinção de várias culturas indígenas.

Então, abordamos nesse trabalho, e precisamente, nesse capítulo, a aculturação em seus diversos ângulos e pontos de partida, os conceitos variantes do mesmo processo, do contato e das interrelações entre as mais diversas comunidades, considerando-se seus antecedentes históricos, seus costumes e tradições, ou seja, sua cultura e identidade.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS NO BRASIL E NO CEARÁ

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 todos os outros que não utilizavam o tupi eram denominados Tapuya⁵⁰ e somando a língua portuguesa que em contato com estas ganhou um toque e se distanciou do português falado em Portugal.⁵¹

De acordo com o autor José Cordeiro (1989), no séc. XVI, viviam cerca de 22 povos indígenas no território cearense e cada um desses povos possuía seu idioma próprio e são as bases para a formação das etnias estudadas nessa

⁵⁰ Tapuya – nome dado a todos os indígenas não falantes do Tupi-guarani, considerado pelos mesmos, povos bárbaros, por seu caráter guerreiro na defesa do litoral contra invasores

⁵¹ Informações obtidas na obra 1822 de Laurentino Gomes em perspectiva comparada com os censos do IBGE de 2010

pesquisa em temas de capítulos posteriores. Entre elas podemos destacar os Tarariú que deram origem aos Kanindé, Genipapo, Anacè e Paiakú que por sua vez deram origem aos Jenipapo-Kanindé e também os Potyguara que deram origem aos Pitaguary e juntamente com o encontro e convivência com os Tremembé, Karirí e com padres Jesuítas entre eles Francisco Pinto e Luiz Figueira⁵² deram origem aos Tapeba em aldeamentos de Poranga, Messejana e Caucaia⁵³ fundados no início do século XVII. Assim, vemos que essas populações, com o passar dos anos, e com o contato com os europeus, foram perdendo suas línguas originárias e ganhando também denominações distintas.

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, 2010).

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

⁵² Francisco Pinto e Luiz Figueira foram autores das primeiras gramáticas da língua tupi, ainda chamada na época língua brasilica. Durante uma expedição ao maranhão, Francisco Pinto é assassinado pelos indígenas da região e Luiz Figueira consegue ser resgatado por outros jesuítas. (Girão, Raimundo em Tres documentos do Ceará Colonial).

⁵³ Atualmente Poranga se chama Parangaba e assim como Messejana, são grandes bairros de Fortaleza e Caucaia se tornou distrito, fazendo parte da Região metropolitana da Grande Fortaleza.

povo colonizado no litoral brasileiro e estudado pelos jesuítas que traduziam a catequese, tornando-se uma língua importante ao lado do português, mas na metade do século XVIII, tal língua havia sido proibida pelo Marquês de Pombal, nas chamadas Reformas Pombalinas.

Apesar de muitas palavras do tupi antigo fazerem parte do vocabulário português, a língua tupi não tem força significativa, sendo considerada muitas vezes inútil, incompreensível e irrelevante por grande parte da população brasileira. A elite brasileira não percebe, não quer perceber nem tem o interesse em admitir 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, em uma pequena parte do litoral brasileiro, resgatada por pequenas comunidades indígenas e até mesmo incorporadas no próprio dicionário da língua portuguesa, mas ocorre que, com a expulsão dos jesuítas, o português prevaleceu e fixou-se como língua oficial do Brasil, mas com o toque especial do contato.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Brasil é um país de dimensões continentais com uma área total de 8.514.876 km² formado por 26 estados e um Distrito Federal, todos submetidos a uma única Constituição, e com uma população estimada em 192 milhões de habitantes (2010).

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.

Como vimos anteriormente, e para contrastar com os dados da FUNAI, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, o total da população Indígena no Brasil é de 896,9 mil, incluindo os 817 mil autodeclarados, citados anteriormente, que dos mesmos 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. divididos em 305 etnias que falam 274 idiomas distintos, Considerando a população indígena residente fora das terras, onde a maior concentração foi encontrada no Nordeste, 126,6 mil. Também havia 8,8% de pessoas residentes nas terras que não se declararam e não consideravam indígenas e sem declaração. Entre as regiões, o Nordeste apresentou a maior proporção de pessoas que não se declararam, mas se consideravam indígenas, 22,7%.⁵⁴

No Ceará, esse percentual chegou a 45,5%. E de acordo com dados do mesmo Censo, entre os anos de 2000 e 2010, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%,. Vemos portanto, que apesar do aumento significativo de crescimento da população indígena nos últimos anos, ocorre um processo histórico de diminuição de suas culturas, que iremos explicar no tópico a seguir.

2.2 O DESAPARECIMENTO DE CULTURAS E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS E O SEU POSSÍVEL RESGATE

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 Goffman (1988). Com os processos de etnocídio e genocídio enfrentados, vêm ao longo de todos esses anos desaparecendo ou tornando-se invisibilizadas.

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

⁵⁴ Dados atualizados no dia 20/04/2015 de acordo com a plataforma Portal Brasil, acesso; <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>

indígenas nas denúncias de monocultura e nas instalações dos aldeamentos segundo Schaden (1974).

No início do século XVII o movimento das Entradas⁵⁵ chega às capitanias do Rio Grande e do Siará⁵⁶ (1603 e 1607) conhecida por grande concentração Tapuya gerando resistência diante ao domínio português ao serem aprisionados destinados a escravidão e a busca de minérios.

Durante todo o século XVII, a capitania do Ceará se constituiu como um entreposto, uma guarnição de passagem: inicialmente, como possessão da Coroa na proteção de toda extensão do território do Rio Grande para além da província do Jaguaribe, “infestada” de grupos indígenas hostis, e sob perigo constante dos franceses que comerciavam com os Potiguara, no litoral. (Martins, 2009).

Segundo cartas do Rezão do Estado do Brasil (1616)⁵⁷, no ano de 1611 a capitania do Rio Grande possuía 16 aldeias indígenas, muito pequenas, mal governadas e inquietas por falta da doutrina de clérigos e capitães ou padres e religiosos da companhia, de acordo com a carta referente a Capitania do Rio grande (Anexo 5), eram enviados dois padres em determinadas épocas para a catequização, mas como passavam pouco tempo com os indígenas, se tornava difícil deixá-los em um estado de submissão.

Nesse contexto, as autoridades colonialistas apontavam numa mesma direção de que a ocupação para a pecuária se faria somente com a “desinfestação” dos índios “bárbaros”, cujas hostilidades eram impedimentos concretos da efetiva economia nascente. (Martins, 2009).

No final do século XVII e início do século XVIII, ocorre a guerra de extermínio também chamada de Confederação dos Cariris ou Guerra dos Bárbaros que perdurou durante 30 anos (1683-1713) e que as nações mais atingidas foram a dos índios Payaku que segundo essa visão infestavam a região

⁵⁵ Tipo de expedição empreendida e financiadas pelo governo colonial em nome da coroa portuguesa na época do Brasil Colonia com o fim entre outros, de exploração territorial e captura ou extermínio de indígenas.

⁵⁶ Siará é o nome da capitania que deu origem ao Estado do Ceará, seu nome em tupi-guaraní quer dizer “o canto da jandaia” um pássaro comum nessas terras durante aquela época.

⁵⁷ Rezão do Estado do Brasil(c.1616), Códice 126 da Biblioteca pública do Porto, seguido de um estudo cartográfico de Armando Cortesão e A. Teixeira da Mota.

do Jaguaribe e Banabuiú no Ceará e Janduins no Rio Grande do Norte, esse último assinando um tratado de paz em 1692 entre Canindé Cacique dos Janduins e D. Pedro II Rei de Portugal, assim no ano de 1699, o capitão-mor Pedro Lelou do Ceará avisou a corte que havia a presença apenas de duzentos moradores que dos mesmos alguns eram soldados da guarnição de Fortaleza e outros “ gentios domesticados”⁵⁸, que depois não mais aceitando a situação de submissão e o desrespeito pelos portugueses sobre o tratado assinado, fazem ocorrer em agosto de 1713 a destruição da cidade de Aquiraz⁵⁹ ocupada pelos portugueses sede dos negócios da empresa colonial, sendo transferida depois para Fortaleza.

Todos os projetos coloniais implementados no Ceará entre os séculos XVII e XVIII, referentes à população indígena, tiveram a marca do integracionismo, ou seja, os planos de “civilizar” os índios tinham por finalidade a integração destes à sociedade colonial não importando, evidentemente, as diferenças étnicas existentes entre os dois mundos confrontados. (Barros, 2011).

Em meados do século XVIII, fomentando o desaparecimento de culturas linguísticas inteiras, o Marquês de Pombal, na época ministro do rei de Portugal, no chamado Diretório Pombalino,⁶⁰ 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. Para Bertoldo & Santos (2010), menos de 10% da população daquela época fazia parte do seleto grupo que tinha acesso a prática formal da educação, estavam excluídos nesse percentual não somente os indígenas, mas também, os negros escravizados ou libertos e as mulheres

Para essa época em diversos períodos o autor Nimuendaju (1987), baseado em autores cearenses, ressalta a presença de vários grupos indígenas, entre eles os Paiaku na região do Vale do Jaguaribe, já em menor proporção

⁵⁸ Carta Régia a Caetano de Mello e Castro. 11/09/1699. *Apud* Stuart, 2001; (Martins, 2009).

⁵⁹ Aquiraz, cidade fundada em 1699 sendo a sede dos administrativos da capitania do Ceará até 1726, quando foi substituída por Fortaleza.

⁶⁰ Diretório Pombalino de 1758, regimento em vigor na colônia relativo a ordenação dos indígenas, sendo que no ano seguinte, em 1759 através da Ordem Régia, Portugal expulsou de suas terras os jesuítas.

devido aos resultados da guerra de extermínio e na exploração nas fazendas de criação de gado que começaram a crescer na região do Ceará.

Aportando o pensamento de Barros (2011), com a proibição das manifestações culturais indígenas, os mesmos seriam mais facilmente manipulados e civilizados de acordo com o pensamento colonial europeu, ou seja:

Se anteriormente, no período das missões, os índios haviam sofrido com a proibição das suas manifestações religiosas e a imposição do cristianismo, agora somava-se a tanto, a negação das suas línguas em função da língua do branco. A prática do trabalho, apresentada pelos missionários como dignificante e redentora, agora se revestia de novo sentido, devendo ser encarada pelos nativos como precípua obrigação; ficava claro que a liberdade dependia do trabalho. (Barros, 2011).

Segundo Gomes (2010), no início do século XIX, O Brasil tinha pouco mais de três milhões de habitantes, menos de dois por cento da população atual. De cada três brasileiros um era escravo e a população indígena era estimada em 800 000 pessoas. E já se notava bem acentuado o fluxo migratório de europeus e o tráfico negreiro para lavouras e mineração. Gerando assim uma imposição cultural europeia local (portuguesa) diante das classes desfavorecidas (índios e negros).

Na Capitania do Ceará, uma das quais possuía um grande número de indígenas do Nordeste, o trabalho escravo não era exercido de forma excessiva nessas terras, sendo preciso recorrer a mão-de-obra indígena, em uma espécie de “combate a vadiagem”, na tentativa de inserir essa população na produção e força de trabalho, impondo um outro modo de vida, desestruturando sua cultura e controlando sua população, gerando um esquecimento que viria novamente à tona no século seguinte.

Mas, de fato, foi a imposição da língua portuguesa às populações indígenas que mais profundamente marcou esse período. Se a negação das línguas indígenas tinha um caráter intencional de pôr no ostracismo as culturas nativas, também trazia em si a ideia de “civilizar” e “educar” os nativos. (Barros, 2011).

Esse processo de imposição cultural foi uma das causas da diminuição das culturas indígenas no Brasil, surgindo, em resposta, somente no século XX 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).

Essa ideia de civilizar e educar os nativos pregado pela Companhia de Jesús tinham seus aspectos políticos de organização, sociais com um ar religioso e ao mesmo tempo econômico, pois os indígenas seriam a base de sustento com sua mão de obra barata (escrava), situação essa que vem à tona e se deixa conhecer a partir da Congregação Geral 34⁶¹, que também passa a servir de fortalecimento para a luta indígena como provas de atrocidades a cultura indígena que durante séculos foi sufocada, calada e invisibilizada.

Atualmente, nas questões fundiária e de identidade, o movimento indigenista⁶² 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, em soma com sua cultura originária como uma das ferramentas para chegar ao desenvolvimento comunitário na economia, saúde, transporte, educação, etc. ou seja, não se tratando apenas de aculturação, aproveitariam o contato para a adculturação.

Aqui podemos ver a importância desse fortalecimento identitário e sua eficácia com suporte nos conceitos de intraculturalidad, multiculturalidade,

⁶¹ Congregação Geral é a expressão utilizada pela Companhia de Jesus para designar o seu órgão máximo de governo, o topo da estrutura que tem poder para eleger o Geral da Ordem, nos seus 456 anos de história a Congregação Geral se reuniu 34 vezes, a última ocorrendo em 22 de março de 1995 em Roma.

⁶² O movimento indígena contemporâneo surgiu nos anos 70 e se organizou em nível nacional na década seguinte, mas um grupo indígena que se mobilizou por sua terra na década de 90, pode remeter seu passado a 100 ou 200 anos.

interculturalidade e transculturalidade, dentro de um mesmo processo de fortalecimento pessoal e comunitário.

No Ceará, bem como em outros estados brasileiros, o processo de reconhecimento identitário e territorial indígena se torna um tanto quanto difícil e árduo mas vem crescendo e se consolidando na atualidade sendo percussores nesse movimento indígena os Tapeba e os Tremembé nos anos 80 lutando por suas identidades e a posse das terras que ocupavam, fazendo surgir um choque de informações perante a sociedade nacional, pois se tratavam de pessoas que falavam português se pareciam e se vestiam como a população regional. Essa visão ia de encontro à imagem estereotipada do índio como selvagem, que anda nu com um arco e flecha nas mãos, ou seja, uma imagem do indígena como isolado e exótico como sempre foi apresentado nos próprios livros didáticos de todo o país, pois de certa forma como esse choque de informações seria difícil diferenciar índios e não-índios, quando os mesmos sentiam a necessidade de invisibilidade devido aos estigmas imputados.

Vale ressaltar que o povo Tremembé depois de vários anos de luta consegue somente em agosto de 2015, a portaria que garante a demarcação de suas terras, entre elas, da Barra do Mundaú e Sitio São José do Burití em Itapipoca- Ceará.

Pelos preconceitos enfrentados e estigmatizados pela situação de fragilidade que se encontravam, muitos povos indígenas preferiam ocultar ou renunciar suas identidades, assim passavam a crer que seria mais fácil a inserção ao mercado de trabalho e na sociedade de um modo geral.

A luta pela afirmação identitária e territorial rearticula as dimensões do cotidiano desses povos, reescrevendo suas histórias em função da afirmação de uma cidadania diferenciada, garantida a duras penas. (Martins, 2009).

Assim, passa a ser exigida uma maior reflexão sobre a diversidade de identidades entre os moradores de uma determinada cidade, pois na cidade de Fortaleza em sua região metropolitana além da população “branca” de acordo com os vários censos do IBGE, quando a população é questionada por sua cor, existem também comunidades negras e várias comunidades indígenas, entre

elas os Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, as quais são o objeto de estudo dessa pesquisa.

Em estudos de Van Dijk (2009), sobre a dominação étnica e racismo na Espanha e na América Latina, mostra que apesar da negação do racismo no Brasil, do mesmo modo como ocorre em outros países da América Latina em regra geral de todo o continente, os brancos europeus dominam os demais grupos de várias maneiras. O autor comenta que este fato se pode observar diretamente entre as classes média e alta, nas elites, nos centros de poder e das riquezas, onde a maioria de gente de descendência europeia dominam a política, os meios de comunicação, as universidades, os centros de investigação, as empresas, os tribunais, etc.

De acordo com estudos de Van Dijk (2009), quando se embasa no pensamento de Grupioni (2006), na temática do racismo, dessa vez em comparação com os indígenas, tem-se que essa população sempre foi marginalizada nos próprios livros, pois como ocorre não somente no Brasil, mas em toda América Latina, os negros e indígenas somente ganham um determinado destaque, quando o discurso educativo versa sobre um tempo passado, ou seja, quando já estão mortos. No mesmo discurso, parafraseando Silva (1995), aponta que os negros e os indígenas de hoje em dia, assim como suas vidas cotidianas raramente são considerados em um livro de texto, o fato de que a metade da população brasileira seja de cor, não parece afetar o conteúdo educativo.

Assim, de acordo com os autores Alexandre Gomes e João Paulo Vieira Neto (2009), em seus estudos sobre Museus e memória indígena no Ceará, falam de uma nova abordagem na maneira de apresentar os povos indígenas, ressaltando que seus objetos deixam de ser vistos como vestígios materiais de culturas “inferiores” e “exóticas”, representantes de um passado em vias de extinção. E com a criação desses museus indígenas (Fotografias 1 e 2), ganhariam um sentido positivo de exaltação e da diversidade cultural, afirmando a contribuição desses povos na formação da identidade cultural brasileira que segundo o pensamento de Candau (2008), a sociedade brasileira, formada por

diferentes grupos socioculturais, precisa buscar a interculturalidade, uma vez que:

A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008).

Como bem explica o sociólogo Stavenhagen (2008), em entrevista para a revista *Nuevamerica* em sua edição de número 117:

Reconhecer a presença das culturas indígenas nas culturas latino-americanas atuais é aceitar a realidade intercultural que nos caracteriza. Os meios de comunicação, a educação, as políticas culturais, os espaços públicos e as artes, deverão ser um reflexo dessa grande diversidade cultural que engrandece a região Latino-americana. (Stavenhagen, 2008).

Como iria ser aceita e difundida essa realidade intercultural pela população que vivia como lavradores e pescadores, povos tipicamente rurais que não tinham sequer uma organização comunitária e não possuíam conhecimentos suficientes para iniciar a luta por um reconhecimento de terras 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 nacional⁶³.

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:

⁶³ Estatuto do Índio, Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973.

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 as comunidades indígenas em uma situação de “hipossuficiência”, aumentando a necessidade de ajuda às comunidades para sobreviver, com a preservação de suas culturas.

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).

Portanto, nesse clima de insatisfação das comunidades indígenas em relação à sua dependência a um Estado que visa a sufocar suas culturas, e fazer desaparecê-las 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).

Analisando que se tratavam de comunidades aculturadas ou interculturais, pois já haviam sofrido um longo processo de assimilação e ao mesmo tempo interação com outras culturas, uma restauração ou resgate da cultura original seria bem mais difícil, mas não impossível se fosse utilizado o princípio da intraculturalidade, trabalhado por Aparício (2011), para o fortalecimento comunitário e preservação cultural.

E 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, pensamento também defendido por Ratts (2009), quando nos diz que:

Um grupo indígena que passou por transformações forçadas e aceleradas pelo contato com a sociedade brasileira e com as relações capitalistas faz uso da mudança cultural para falar de si mesmo. (Ratts, 2009)⁶⁴

Esse então trata-se do ponto crucial desse trabalho, ou seja, usar a educação intercultural ou multicultural, no caso da escola diferenciada, como ferramenta para a utilização e difusão da intraculturalidade, vista como

⁶⁴ (Publicado em: SILVA, Evaldo Mendes da, SOUSA, Ivo e MONTEIRO, Carla (Org.) A tradição por trás da criação. Fortaleza, SEDUC, 1998: 18-19 in: RATTTS, Alex, 2009: 41)

mecanismo de resposta das comunidades indígenas em busca do desenvolvimento interno eficaz, por meio da mão de obra indígena especializada em determinadas áreas de conhecimento e, assim, fazer valer a criação e implementação do conceito de Sobreculturalidade que vamos apresentar em capítulos posteriores.

A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. (Moreira, 2001).

2.3 ACULTURAÇÃO – EDUCAÇÃO – DESENVOLVIMENTO

Como mencionado anteriormente, 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 Boas (1964), 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, e nesse caso, fazendo uso da intraculturalidade.

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).

Por tal ótica, 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 comentada anteriormente: **aculturação – educação – desenvolvimento**; onde o desenvolvimento surgiria como resultado do processo de contato e interação promovido pela educação diferenciada, levando em consideração o processo de aculturação que estes povos já estão submetidos, ou seja, o desenvolvimento surge, neste contexto, como resultado da intraculturalidade, em outras palavras, quando ambas as culturas, indígenas e não indígenas, se autoreconhecem, se respeitem e a partir do contato passem a agregar valores, enriquecendo-se culturalmente por meio da Educação e da Difusão, o homem “aculturado” passa a ter, com a educação, uma visão mais ampla e opiniões mais estruturadas dentro do contexto multicultural, sendo que ambas culturas em contato passam a ganhar culturas, a somar valores e a enriquecer, fazendo uso da educação, onde a mesma iria deixar como fruto ou herança, o desenvolvimento.

Viver a interculturalidade é contribuir com o engrandecimento e a criatividade das culturas nacionais e da cultura latino-americana, dentro do marco de um mundo globalizado. As culturas indígenas têm muito que contribuir para esse processo, ao tempo que elas próprias são enriquecidas com a contribuição de outras culturas. (Stavenhagen, 2008).

De modo geral, observamos na aculturação e na interação cultural possíveis soluções através das quais as comunidades passariam a utilizar elementos de uma cultura, para manter outra, como bem enfatiza Jesús Aparício Gervás ao constatar: “*el nacimiento de nuevos significados y conceptos de interacción social, a través del fenómeno de la intraculturalidad.*” (Aparício, 2011).

Em outras palavras, através da formação acadêmica fornecida à comunidade indígena, essa a utilizaria como forma de autorreafirmação 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, fortalecidos com o princípio da educação diferenciada.

Para explicar tal processo de contato, desenvolvemos o seguinte esquema lógico:

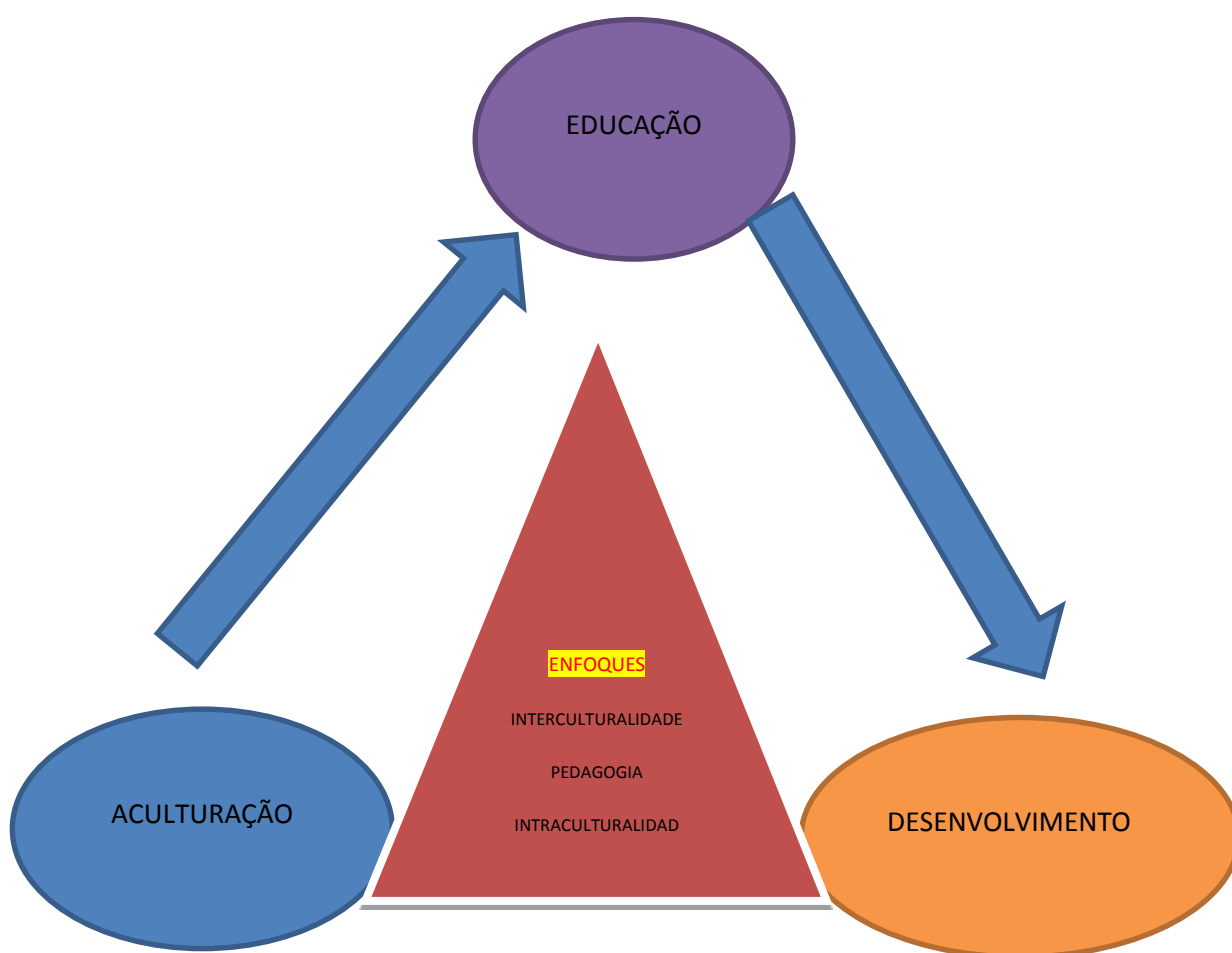


Figura 3 – Fonte: Elaboração própria

Partindo da ideia de contato inevitável, a pedagogia utilizando o eixo da antropologia da educação, se fortalecendo nos conceitos de intra e interculturalidade, chegaria ao desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, o contato e interação seria um elemento enriquecedor culturalmente para ambos povos implicados no processo, aproveitando ao máximo o que cada cultura poderia aportar a outra e assim gerar não somente a perda de cultura, mas a soma das mesmas. Assim a educação seria o ponto de equilíbrio entre a perda de cultura e o desenvolvimento, seria a ferramenta responsável por manter a ordem de equilíbrio no ato do contato.

2.4 SITUAÇÃO ATUAL DA TEMÁTICA EDUCACIONAL DIFERENCIADA.

A questão indígena, com a luta pela comprovação identitária, tem aumentado bastante sua relevância nos últimos 30 anos. Atualmente, muitas comunidades indígenas buscam em suas identidades a afirmação cultural necessária para o direito territorial.

Infelizmente, algumas comunidades 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 suas comunidades.

Por esta razão, nessa pesquisa, tentamos desenvolver a referida Educação Diferenciada, pondo-se em prática o pensamento de Aparício (2011), quando se usa o conceito da intraculturalidade, buscando o desenvolvimento interno e sustentável das comunidades PITAKAJÁ⁶⁵, as quais tentam extrair da aculturação seus pontos positivos, que consistiria na própria aquisição de novas culturas, enriquecendo culturalmente através do contato.

⁶⁵ Sigla utilizada para designar os povos indígenas Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, na formação do Projeto de magistério indígena superior intercultural da Universidade Federal do Ceará- UFC

A situação educacional para os povos indígenas, a princípio, seguia duas linhas de orientação: uma de um caráter de aculturação assimilacionista e outra de caráter pluralista de integração, afastando-se da visão de interação cultural ou interculturalidade, a qual passa a ser vista e discutida recentemente por membros das comunidades que buscam uma educação intercultural bilíngüe, com a formação e capacitação dos professores indígenas membros das citadas comunidades.

A ideia é transformar a escola em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor (a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico (a) cultural (Sarlo,1999) e propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode conseqüentemente ser transformado (Moreira; Candau, 2003, p.163).⁶⁶

Algumas escolas diferenciadas, como exemplo a Escola Diferenciada Indígena Jenipapo-Kanindé, utilizam o resgate linguístico em tupi (Fotografias 3 e 4) e atualmente se encontra funcionando com 11 professores indígenas, sendo que quatro deles participam do projeto LII-PITAKAJÁ⁶⁷, 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 em outro capítulo, após explicar a história e a situação peculiar das comunidades e os direitos dos povos indígenas, consoante se confere a seguir.

⁶⁶ C.f . Educação Escolar e o multiculturalismo: crítica a partir de Simone de Beauvoir, artigo de Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro. Pro-posições, Campinas, p. 177, set/dez. 2011.

⁶⁷ Magistério Indígena Superior Intercultural Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, criado no ano de 2010, com o objetivo de formar 80 professores para essas comunidades.

2.5 OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS: TEORIA, REALIDADE E PRÁTICA.

Há quase 40 anos, a política indigenista vem ganhando destaque com a luta que esses povos indígenas e tribais, não somente do Brasil, mas de todo o mundo, vêm enfrentando diante das entidades governamentais, em busca de seus reconhecimentos e respeito como comunidades distintas, que até então não foram assegurados, embora estabelecidos por lei.

Entre os direitos a serem almejados, encontramos, nessa luta, a busca por elementos fundamentais às suas existências e manutenção de suas culturas como: a terra, a saúde e educação. Elementos esses, que comparados nessa pesquisa mostram a incapacidade e desrespeito dos órgãos governamentais brasileiros na execução e prática do que está estabelecido pelo Estatuto do Índio de 1973, da convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989 e da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007.

Então, o ressurgir dessas comunidades indígenas na década de 80, na realidade brasileira deixa claro que basicamente buscam o cumprimento e aplicabilidade das referidas leis na demarcação e posse permanente de seus territórios que seria o primeiro passo para o desenvolvimento, bem estar comunitário e reafirmação identitária, base para a implementação de todos os outros direitos básicos que até então não são respeitados pela chamada “comunhão nacional”, em relação ao usufruto desses bens materiais e imateriais.

Portanto, nesse tópico, vamos fazer uma comparação do que está estipulada nas leis citadas anteriormente com o que esses povos indígenas possuem em concreto, ou seja, a discrepância entre teoria, prática e realidade, para servir de reflexão, mobilidade e respeito sobre essas comunidades, tomando por base exemplos da realidade do nordeste brasileiro, em específico, casos das comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza, objeto de estudo dessa investigação.

2.5.1 Estatuto do Índio de 1973 – Teoria, Prática e Realidade

Apesar de seu caráter de integração do índio à comunhão nacional como meio de levar o mesmo a um grau de “evoluído” e desenvolvido, o Estatuto do Índio de 1973, nesses quase 43 anos, não conseguiu pôr em prática o que está estabelecido em vários de seus artigos sobre os direitos básicos desses povos.

No que se refere a questão territorial explicito em seu 2º Artigo, já víamos claro o direito desses povos sobre o usufruto de suas terras, quando menciona:

Art 2º Cumpre à União, aos Estados e aos municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação de seus direitos;

IX – Garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos de Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas utilidades naquelas terras existentes. (Lei nº 6.001- de 19 de dezembro de 1973).

Realidade essa não vista somente o oposto pela comunidade dos Guarani Kayowa, sendo o exemplo exposto pela mídia e redes sociais nos últimos dois anos, mas também por várias comunidades indígenas de todo o Brasil e inclusive as comunidades que fazem parte do objeto de pesquisa desse trabalho.

No caso específico da comunidade Anacé, o Governo do Estado do Ceará, anunciou no dia 5 de setembro de 1995, o início das obras do empreendimento portuário do Pecém em pleno território indígena obrigando aproximadamente 100 famílias Anacé a deixar seu território tradicional agrupados em assentamentos criados pelo Estado. História repetida dos Jesuítas quando agrupavam comunidades distintas nos chamados aldeamentos.

Outro caso semelhante ocorrido com a comunidade Jenipapo-Kanindé quando esses travaram luta contra a empresa Ypióca que explorava terras indígenas no plantio de cana - de - açúcar para a fabricação da cachaça.

Caso também da comunidade Pitaguary com a CHESF (Companhia Hidroelétrica do São Francisco) com a construção de uma linha de transmissão energética que passa por dentro de seus territórios e a autorização do governo na instalação de mais uma pedreira (extração de pedras em larga escala), nas terras e território Pitaguary.

Da luta dos Tapeba, com grandes proprietários que sempre exploraram suas terras e que ainda lutam pela demarcação, pois trata-se de terras produtivas na localidade da Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, tornando difícil a identificação e delimitação das mesmas.

O que podemos ver em realidade que nesses últimos 43 anos não foram ainda contempladas por totalidade a delimitação, demarcação e posse definitiva das terras por esses povos indígenas por travarem suas lutas contra ricos empresários, proprietários de terras e as próprias entidades governamentais que supostamente teriam que dar o apoio necessário a essas comunidades descumprindo o que também está estabelecido no seu artigo 17, 18 e 19 que mencionam:

Art. 17. Reputam-se terras:

I – As terras ocupadas ou habitadas pelos silvícolas, a que se referem os artigos 4º, IV e 198, da Constituição;

II – As áreas reservadas de que trata o Capítulo III deste Título; III – As terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas.

Art. 18. As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato de negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas. § 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa. Art. 19. As terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder executivo. (Lei nº 6.001- de 19 de dezembro de 1973).

Por essas razões do não cumprimento do que estava estabelecido por lei, a questão indígena foi dando uma maior atenção a questão territorial e os demais tópicos como: cultura, saúde e educação ficaram em segundo plano, pois a terra é a base de sustentação das comunidades indígenas, sem a posse das mesmas não se justificaria a luta pelo fortalecimento e desenvolvimento dessas comunidades. Bem explicado na tese doutoral de Noelli (1993), *Sem Tekohá Não Há Teko*, quando menciona a importância do Tekohá (terra na língua guaraní), para essas comunidades indígenas, ou seja, sem terras indígenas não existe índio, sem indígena não existe sua cultura.

Em relação à cultura e educação indígena também encontramos em vários artigos da referida lei, um apoio teórico não aplicado em sua plenitude durante esses 43 anos de lutas travadas, mesmo sabendo que as atenções estiveram voltadas para a questão territorial durante muitos anos. Entre os artigos do Estatuto do Índio de 1973 destacamos:

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

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

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

Vemos, assim, que, apesar da busca por seus territórios, seus patrimônios culturais, educação bilíngue, alfabetização e assistência aos menores também possuíam uma conotação de importância no Estatuto do Índio de 1973, em teoria porque em realidade não é bem o que vem ocorrendo atualmente ao observarmos alguns exemplos de descasos à educação indígena.

Um exemplo desse descaso ocorre na comunidade Tapeba na Escola de Ensino Fundamental e Médio Diferenciada da Ponte, pois em 2012 quando foi entrevistada a professora indígena Sheila Soares de 27 anos, ex-aluna da Escola Diferenciada Índios Tapeba e atualmente cursando Magistério Indígena

desenvolvido pela SEDUC, vimos de perto problemas evidenciados como por exemplo: a evasão escolar, falta de material didático, falta de merenda escolar, o desestímulo por parte da professora com todos esses problemas enfrentados e as más condições físicas e estruturais que se encontra a escola. (Fotografias 5 e 6) e que funciona atualmente com 26 alunos, sendo 20 alunos do turno da manhã e 6 alunos do turno da tarde.

Quando indagada sobre o que seria necessário para desenvolver a comunidade Tapeba, a professora Sheila Soares disse que o acompanhamento dos órgãos governamentais era importante, mas deveria ocorrer com mais frequência e que pretende cursar uma pós-graduação em Gestão Escolar para tentar mudar a situação que se encontra a Escola em que trabalha.

Outro exemplo é o caso da comunidade Jenipapo-Kanindé, pois somente no ano de 2009, ou seja, 37 anos depois do Estatuto do Índio que foi criada a Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé, e em contrário do que estabelece o Artigo 51 do Estatuto, os alunos são afastados do convívio da comunidade para estudar em comunidades vizinhas, nesse caso em específico na comunidade do Iguape por falta de professores.

2.5.2 Convenção 169 da O.I.T de 1989 – Teoria, Prática e Realidade

Na Constituição de 1988, o Brasil deixa de lado a visão ou paradigma assimilacionista, abordando uma visão pluralista não compatível com o Estatuto do Índio, de 1973 quando a referida Constituição inovada com a Convenção 169 de 1989 da OIT, menciona que “ os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito”, fazendo vir à tona o sujeito indígena que passaria a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural também reforçados e estabelecidos pela Convenção 169 da OIT, de 1989, aderida por 17 países incluso Brasil onde diz:

Os Governos deverão: Reconhecer, quando for o caso, a relação especial que têm os povos indígenas e tribais com suas terras; reconhecer os direitos de propriedade e de posse das terras que tradicionalmente ocupam; identificar as terras dos povos indígenas e tribais e proteger seus direitos de propriedade e de posse; proteger os direitos dos

povos indígenas e tribais sobre os recursos naturais de suas terras e territórios, inclusive seu direito de participar da utilização, administração e conservação desses recursos.(Convenção 169 da OIT, de 1989).

Como iriam ser postos em prática tais direitos sem uma preparação educacional para esses povos? Como poderiam reivindicar esses direitos sem um estudo e leitura prévios dos mesmos para um trabalho de conscientização e luta para tal implementação? Vendo assim, e buscando no resultado da Convenção 169 da OIT de 1989, no que diz respeito a educação, a criação de programas governamentais baseados nas necessidades dos povos indígenas, claro no seguinte parágrafo:

Os governos deverão:- desenvolver programas especiais de formação, caso necessário, baseado nas necessidades concretas dos povos indígenas e tribais;- desenvolver e aplicar, em cooperação com os povos indígenas e tribais, programas de educação e serviços adequados a suas necessidades, com pleno respeito a suas tradições, cultura e história;- reconhecer o direito dos povos indígenas e tribais de criar suas próprias instituições e meios de educação, desde que satisfaçam as normas mínimas estabelecidas,- tomar medidas para que os povos indígenas e tribais tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país, assim como preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas dos povos indígenas e tribais;- adotar medidas adequadas, pelos meios de comunicação de massas e nas línguas dos povos indígenas e tribais, para lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações.(Convenção 169 da OIT, 1989).

Assim, vemos que o programa de expansão da Educação Multicultural Diferenciada Indígena que se estende ao Ceará em 1998 para garantir o processo de multiculturalidade seria um fator positivo, mas já possuía raízes na Constituição de 1988 e na Convenção 169 da OIT de 1989, chegando tarde devido as lutas que esses povos estavam travando por questões territoriais.

Observando as disposições específicas em relação as Terras Indígenas (T.I), territórios ocupados ou utilizados de alguma maneira pelas comunidades indígenas, a Convenção 169 da O.I.T. de 1989 surgiria no intuito de reforçar e tentar aplicar o que o Estatuto do Indio de 1973 não havia conseguido, ou seja

16 anos depois da criação do Estatuto do Índio, a temática sobre seus territórios não havia sido resolvida.

Como citado anteriormente nas mesmas disposições sobre esses territórios explica que, os governos deverão reconhecer a relação especial dos povos indígenas com suas terras e ao mesmo tempo reconhecer os direitos de propriedade, posse e uso das terras que ocupam sendo identificadas, demarcadas e protegidas e garantir que esses povos não sejam removidos e caso sejam, que recebam uma indenização justa.

Situação esta não vivida pela comunidade Anacé, quando os mesmos foram assentados em territórios não indígenas (tradicional) recebendo por parte do governo uma indenização “ justa”, por parte da entidade governamental e vergonhosa por parte de ambientalistas e indigenistas, pois o Estado avaliou e pagou a indenização das árvores: **carnebeira** 0,30 centavos ; **mangueira** 15 reais; **coqueiro** e **cajueiro** 30 reais. Árvores essas que passaram várias gerações alimentando a comunidade Anacé, sendo avaliadas por menos do valor da produção de uma safra ou colheita.⁶⁸

Também não vivida pela comunidade Jenipapo-Kanindé, pois a mesma espera receber as terras ocupadas pela empresa Ypioca, que passaram anos explorando e que por direito os Jenipapo-Kanindé, deveriam receber as terras como eram antes ou uma indenização justa como se prevê na lei.

Observada também na comunidade Pitaguary, quando recentemente foi aprovado pelo governo a instalação de uma pedreira em terras indígenas e coube a população manter a defesa de seu território durante dias e noites inteiras. (Fotografias 7 e 8).

Situações essas que passam a ser vividas por várias comunidades indígenas brasileiras, que não veem assegurados seus direitos, mesmo que estabelecidos por lei há mais de 42 anos.

⁶⁸ Disponível em; <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=3718> , acesso em 23 de junho de 2014.

Sobre a questão cultural e educacional Indígena bem enfatiza a Convenção 169 da OIT sobre a temática da educação:

Em relação a planos e programas de desenvolvimento que os afetem, os povos indígenas deverão participar de sua formulação, execução e avaliação. Ademais, planos de desenvolvimento econômico que envolvam áreas ocupadas por comunidades indígenas e tribais deverão ser concebidos com vista, entre outras coisas, à melhoria das condições de vida, geração de oportunidades de emprego e conquistas educacionais.

Assim vemos que a Convenção 169 da OIT de 1989, deixa aberto novos caminhos de lutas e mobilizações, para que os povos indígenas passem a pressionar as entidades governamentais na implementação dos seus direitos assegurados por lei, passando a não dar enfoque somente a questão territorial e sim também a questão educacional vista como meio de promover e difundir a luta por seus interesses.

2.5.3 Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas de 2006: Teoria, Prática e Realidade

No ano de 2006 é aprovada a Declaração da Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas composta por 46 artigos, deixando clara a visão multicultural e de respeito mútuo entre as diferenças, promovendo a interculturalidade, ou seja, uma interação cultural, garantindo direitos aos povos indígenas, sendo por primeira vez reconhecidos os direitos a coletividade indígena além dos direitos humanos e universais partilhado com os outros cidadãos.

No que refere a identidade indígena a referida Declaração deixa claro que os povos indígenas têm o direito à autodeterminação, que seria o primeiro passo

a vir à tona o índio como sujeito ativo em sua comunidade e na sociedade de um modo geral, o Artigo 3 da Declaração das Nações Unidas explica:

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural. (Artigo 3 da Declaração das Nações Unidas).

Observamos que essa autodeterminação garantida pela ONU iria fortalecer internamente cada comunidade indígena de acordo com sua realidade, garantindo o desenvolvimento do processo de resgate cultural, não se tratando de um processo de descolonização, mas sim de um processo de autonomia comunitária indígena e liberdade nas tomadas de decisões internas. O Artigo 4 da Declaração das Nações Unidas sobre os povos Indígenas deixa clara essa visão quando diz:

Os povos indígenas no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas.

No que se refere ao resgate cultural propriamente dito, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas no seu artigo 11. 1 diz:

Os povos indígenas têm o direito de praticar e revitalizar suas tradições e costumes culturais, isso inclui o direito de manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras de suas culturas, tais como sítios arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas.

Mesmo sabendo que existe uma certa influência da Declaração de 1948 da ONU, pois em seu artigo 215, em suas primeiras linhas nos relata que “ O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais, e de acordo com o pensamento de Silva J. A. (2001), esse artigo 215 se refere ao direito ao patrimônio brasileiro, mas que em seu artigo 231, reconhece aos índios sua organização social, língua, tradições, costumes, crenças e também as terras

tradicionalmente ocupadas e necessárias para a reprodução física e cultural, segundo a essas mesmas tradições, costumes e crenças.

Em realidade, não se vê o respeito devido a esses povos em relação a seus costumes, tradições e práticas de manifestações religiosas, pois a base para a contemplação desse respeito, seria a posse definitiva e o respeito aos territórios indígenas, que para eles é o que existe entre seus valores mais sagrados. E que apesar de algumas dessas comunidades estarem vivendo em território entendido como indígena, sofrem um descaso descomunal por parte do governo. Situação essa que podemos citar como exemplo a comunidade Tapeba (Fotografias 9 e 10), que é considerada por muitos como mais uma das “favelas” sem as mínimas condições de saneamento que circundam a região metropolitana de Fortaleza.

O que não se vê em acordo com o artigo 21 da Declaração das Nações Unidas de 2007, quando menciona que:

2.Os povos indígenas têm o direito, sem qualquer discriminação, à melhora de suas condições econômicas e sociais, especialmente nas áreas da educação, emprego, capacitação e reconversão profissionais, habitação, saneamento, saúde e seguridade social.

3.Os estados adotarão medidas eficazes e, quando couber, medidas especiais para assegurar a melhora continua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas.

No que se trata das terras e territórios indígenas propriamente ditos, os artigos 25 e 26 da supracitada Declaração das Nações Unidas, mostra exatamente o contrário do que se vê na realidade cotidiana desses povos indígenas, que ainda não possuem a proteção devida por parte do Estado, claro quando nos citados artigos mencionam que:

Artigo 25. Os povos indígenas têm o direito de manter e de fortalecer sua própria relação espiritual com as terras, territórios, águas, mares costeiros e outros recursos que tradicionalmente ocupem e utilizem, e de assumir as responsabilidades que a esse respeito incorrem em relação às gerações futuras.

Artigo 26.

1. os povos indígenas têm direito às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam tradicionalmente ou que tenham de outra forma utilizado ou adquirido.

2. os povos indígenas têm o direito de possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão da propriedade tradicional ou de outra forma tradicional de ocupação ou de utilização, assim como aqueles que de outra forma tenham adquirido.

3. Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos a essas terras, territórios e recursos. Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram.

Em relação a temática da educação no seu Artigo 14 a Declaração das Nações Unidas estabelece os direitos a uma educação eficaz e bilíngue, infelizmente ainda não contemplada por algumas comunidades, mas já iniciadas por outras mesmo possuindo condições um tanto quanto precárias.

Vemos pelas fotografias 5 e 6 da escola Tapeba de ensino fundamental que a situação encontrada (situação física e de descaso) na realidade foge radicalmente do que se estabelece no Artigo 14 quando menciona:

2. Os indígenas, em particular as crianças, têm o direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.

3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Para uma melhor compreensão do que foi estabelecido por lei e do que realmente as comunidades indígenas do nordeste brasileiro possuem em concreto, dentre as quais destacamos nesse capítulo do trabalho, os povos PITAKAJÁ, no seguinte capítulo vamos abordar um pouco da estrutura e história das cinco etnias que formam essa comunidade. Abordando também a situação econômica em que se encontram essas etnias, e suas lutas e conquistas em meio aos problemas evidenciados de terras, territórios e educação.

Referências bibliográficas parciais

- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Barros, T. (2011). *Imanência Indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Bertoldo, E., & Santos, M. R. (2010). Educação e o binômio exclusão/ inclusão. En S. Jimenez, J. Rabelo, & M. d. Segundo, *Marxismo, educação e luta de classes* (págs. 131-142). Fortaleza: Ed. UECE.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Canclini, N. G. (1989). *Culturas Híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo, México: Editorial Grijalbo.
- Candau, V. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 45-56.
- Casillas, L. M., & Villar, L. S. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. D.F: SEP-CGEIB.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, L. (2010). *1808*. Alfragide: Livros D'Hoje. .
- Grupioni, L. D. (2006). *Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal*. Brasília: Ministério da Educação.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Jary, D., & Jary, J. (1991). *El Diccionario de Sociología de HarperCollins*. Editor HarperPerennial.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Martins, E. (2009). *Na mata do Sabiá*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso (2ªed.)*. Barcelona: Editorial Gediza.

- Moreira, A. (2001). A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 61-85.
- Nimuendaju, C. (1987). *As lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec-Edusp.
- Noelli, F. S. (1993). *Sem Tekohá nao ha tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no Delta do Rio Jacuí-RS*. Jacuí-RS: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- ufrgs.
- Ratts, A.(2009), Ano 6, nº.22. *Boletim Raízes, Fortaleza-CE*, 7 .
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani 3ª ed.* São Paulo: EPU/Edusp.
- Silva, J. A. (2001). *Ordenação constitucional da cultura*. São Paulo: Malheiros.
- Silva, M. (1995). *Racismo à brasileira Raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Stavenhagen, R. (2008). *Nuevamerica*, RODOLFO STAVENHAGEN (2008), em entrevista para a revista em sua edição de número 117;15.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Racism and discourse in Spain and Latin America* (Vol. 14). John Benjamins Publishing.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Dominación étnica y racismo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO, ESTRUTURA, ECONOMIA, RELIGIOSIDADE E UNIDADE DOS POVOS “PITAKAJÁ”

Neste capítulo, mostra-se um pouco da cultura das etnias que compõem o projeto LII-PITAKAJÁ; 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 que pode ser vista como espelhada nos modelos norte-americanos de intervenção cultural ou executada como planteia essa investigação, na “*intraculturalidad*” conforme a visão de Aparício (2011).

Aborda-se, ainda, o turismo nessas comunidades, analisando seus aspectos positivos e negativos, bem como o desenvolvimento da região como resultado do processo de aculturação⁶⁹, que, por sua vez, buscado através da educação diferenciada.

Demonstra-se, também, a batalha das mulheres nessas comunidades, tendo como exemplo a “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, no ano de 1995.

Também para o desenvolvimento desse capítulo, contamos com o apoio da ADELCO – Associação para o Desenvolvimento Local Coproduzido, a qual vem trabalhando em vários projetos que visam o desenvolvimento das comunidades indígenas do Ceará entre eles o projeto de Etnodesenvolvimento de comunidades indígenas do Ceará o qual apresenta como objetivo geral:

Melhorar a qualidade de vida de comunidades indígenas do Ceará assegurando-lhes a geração de renda e um melhor acesso à segurança alimentar através do desenvolvimento

⁶⁹ 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.

de iniciativas de economia solidária e do turismo solidário refletindo valores culturais sustentados pelos indígenas.

3.1 JENIPAPO-KANINDÉ: 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.

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 (1980):

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)

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”⁷⁰ passaram, então, a ser enfoque da Pastoral⁷¹ 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, Ypióca e empreendimentos turísticos. E, 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,)”,* podendo-se a partir de então imaginar os conflitos sofridos pela comunidade, na luta por sua terra.

⁷⁰ 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”.

⁷¹ Pastoral é entendida pela ação da Igreja Católica no mundo ou *o conjunto de actividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão e obras.*

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 1775/96⁷², Portaria 14/96⁷³).

Então, no ano de 1997, 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 Ypióca (empresa de produção de aguardente – a famosa “cachaça”).

Nessa luta pela terra, uma das grandes sequelas deixadas 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, mas tal medida ainda assim, desrespeitada por parte dos membros da comunidade.

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

⁷² Estatuto do Índio Decreto 1775/96.

⁷³ Estatuto do Índio, Portaria 14/96.

comunidade à qual pertence” (Bizzoto, Rodrigues, & Queiroz, 2010).

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 agora relatado: 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 ⁷⁴da 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 Ypióca 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” (Tupã, 2011.).

⁷⁴ Com a Portaria n.º 184 do Ministério da Justiça no Diário Oficial da União (DOU) nº 39, de 24 de fevereiro de 2011.

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:

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).

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 AMIJK, 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 **Assembleia 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.

Outras atividades apoiadas por organizações não governamentais vêm contribuindo para o fortalecimento identitário dessa comunidade, ganhando visibilidade no cenário dos novos movimentos sociais e na política nacional brasileira, entre as quais destacamos as Oficinas de Diagnóstico Socioambiental Participativo, ocorridas na Pousada da aldeia Jenipapo Kanindé, Aquiraz-Ce, que de acordo com seus relatórios podemos observar as seguintes ações de formação;

Nos dias 01 e 02 de maio de 2014, aconteceu a oficina de Diagnóstico Socioambiental Participativo na sede da pousada do Jenipapo Kanindé. Na ocasião, a atividade foi facilitada pelos membros da equipe da ADELCO Marciano Góis e Adelle Azevedo. No primeiro dia, a oficina teve a participação de 29 pessoas da comunidade com a presença de lideranças, professores, agricultores, jovens e educadores sociais.

No dia 24 de julho de 2014, foi realizada a segunda oficina de Diagnóstico Socioambiental Participativo na sede da pousada do Jenipapo Kanindé. Na ocasião, a atividade foi facilitada pelos membros da equipe da ADELCO Adelle Azevedo e Davi Pinheiro. A oficina foi realizada como complemento da oficina anterior de diagnóstico socioambiental e contou com a participação de 14 comunitários.

O objetivo central dessas ações de formação é o mapeamento da fauna, flora, águas, poluição e outras, para a realização de um diagnóstico para a partir do mesmo iniciarem atividades de intervenção e reparação de danos que venha a contribuir para o desenvolvimento interno da comunidade. Essas iniciativas

levadas a cabo, por essas entidades que se sensibilizam com a comunidade e em especial com a líder Cacique Pequena, dona de um carisma incalculável.

3.1.1 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 Punset (2011) 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).

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 têm 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, (Fotografia 11) que possui uma administração incontestável e méritos pessoais que a evidenciam na comunidade e em todo o país, pois segundo a mesma possui vários elementos que poderiam utilizar para discrimina – la, ou seja, o fato de ser mulher, indígena, pobre, semianalfabeta e idosa.

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.

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 como apresentado nas fotografias 1 e 2, 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.

Em setembro de 2014, durante o III Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos, promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos e Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, a Cacique Pequena teve a oportunidade de mostrar um pouco de sua história e ao mesmo tempo a história de luta de sua comunidade aproveitando a oportunidade como sempre faz em prol de seu coletivo. Estavam presentes, advogados, desembargadores, procuradores de vários Estados do Brasil e representantes da sociedade civil.

No dia 9 de abril do ano de 2015, durante o festejo do Ritual do Marco Vivo, a comunidade indígena Jenipapo-Kanindé, contou com presenças inesperadas durante a festa, esteve presente um grupo de antropólogos da Universidade de Salamanca, entre os mesmos; o Dr. Angel Baldomero Espina Bário e a Dr^a. Regina Clara de Aguiar, os quais viram de perto a luta dessa comunidade por participação política e ativa na sociedade, e a situação de

carência que se encontra não somente essa comunidade, mas sim a situação indígena brasileira.

No dia 7 de outubro de 2015, a Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Ceará divulgou os selecionados como Tesouros Vivos da Cultura, e entre os selecionados está o nome de Maria de Lourdes da Conceição Alves, a Cacique Pequena, que terá seu nome inscrito no Registro dos Mestres da Cultura Tradicional, se tornando mais uma conquista para a comunidade Jenipapo-Kanindé, aumentando sua visibilidade e portanto sua segurança. Os “Tesouros Vivos da Cultura” são pessoas, grupos e comunidades reconhecidamente detentoras de conhecimentos da tradição popular do Estado, ao todo foram inscritos 91 nomes que desses foram escolhidos 9 incluindo o nome da Cacique Pequena.⁷⁵

3.1.2 Pobreza na Comunidade e Interação com alunos da Rede Privada de Ensino para uma consciência coletiva e “Aculturada”

Assim como em várias comunidades carenciadas 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

⁷⁵ Disponível em : <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/14328-secult-divulga-selecionados-do-edital-tesouros-vivos-da-cultura-com-nove-mestres-e-dois-grupos-contemplados> , acessado em : 10/10/2015.

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 e da Escola Julia Alenquer Fontenele de Pindoretama – foi-se ver de perto essa situação de pobreza em que viviam os Jenipapo-Kanindé, realidade esta que se repete em muitas comunidades indígenas não somente do Nordeste brasileiro, mas de todo o país.

Na segunda visita, alguns meses depois, e já com um grupo de alunos das mesmas escolas citadas 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 (2011):

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).

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 Boas (1964) e Mead (1980), na aplicação da linha do Particularismo histórico, quando os mesmos entendem que, embora cada cultura possua suas particularidades, o ser mais evoluído seria 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”*. (Canclini, 1998). Em outras palavras, seria mais evoluído o indivíduo que, no encontro entre culturas, somasse mais conhecimentos e assim pudesse possuir uma visão mais ampla de várias realidades e suas particularidades.

3.2 KANINDÉ: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS

Como explicando anteriormente, Kanindé é uma palavra de Origem Tupi, dado a todos os animais que possuem um dorso escuro e uma peitoral mais clara, Os Canindé ou Kanindé são descendentes dos Janduí e dos Paiacu, compondo grupos que descenderiam dos Tararius. Os indígenas dessa região tinham o costume de serem chamados entre si pelos nomes de suas lideranças, ou seja os Janduí, descendiam do Líder Janduí e seu sucessor Canindé, deu origem aos kanindé, mesmo assim os portugueses da região continuaram chamando os memos de Janduí.

A comunidade indígena kanindé de Aratuba está localizada no município de Aratuba, região montanhosa de florestas onde a caça é culturalmente importante. Os Kanindé de Aratuba contam com aproximadamente 700 pessoas, 130 famílias. Sua economia está voltada para a agricultura, caça e coleta de frutos em suas determinadas épocas, além do artesanato e de trabalhos informais.

De acordo com os documentos históricos da Escola Kanindé⁷⁶, o padre Neri Feitosa afirma que os índios Kanindé e Jenipapo habitavam a mesma região e falavam a mesma língua, mas ambas etnias tiveram uma história marcada por um longo processo de migrações forçadas.

Na luta por sua comprovação identitária, destacam-se vários elementos utilizados como ferramentas de fortalecimento étnico, entre os quais podemos destacar o Toré, dançado nos rituais, a criação do Museu Kanindé e a abertura do mesmo a visitação no ano de 1996, iniciativa do Cacique Sotero e a própria Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Manuel Francisco dos Santos, inaugurada no dia 3 de Agosto de 2006 na localidade de Aratuba e que no mesmo ano já contava com 144 alunos matriculados nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que também trabalha a inclusão informática e digital dos povos indígenas.

Então, assim como características de todas as outras comunidades indígenas da zona Metropolitana de Fortaleza, possui uma história marcada de lutas e algumas conquistas, árduas mas que a custo de muito suor, está sendo passada de geração a geração, com os três elementos citados anteriormente; o Toré, o Museu e a Escola, com a educação diferenciada.

3.3 PITAGUARY: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS

Pitaguary é um nome de origem Tupi, utilizado para designar um lugar, para a comunidade em questão, seria a designação das serras onde se

⁷⁶ Disponível em; <http://escolaaninde.indio.blogspot.com.es/p/origem.historica.do.povo.Kanindé.html>

encontram entre os municípios de Maracanaú, Pacatuba, Monguba e Maranguape, lugar cercado de serras, localizada na região metropolitana de Fortaleza com uma distância aproximada de 26 km da capital cearense.

Historicamente os Pitaguary são originários de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, com raízes indígenas dos Potiguara fixando-se no Ceará nos séculos XVI e XVII e também conhecidos por outras denominações entre elas: Potyguaras, Pitaguari, Pitaguarí etc. todas derivadas do nome Potiguara devido a ocupação dessa etnia, no litoral cearense já datada desde 1603 (Silva, 2007).

Os povos indígenas dessa região cearense, também são marcados, pela escravidão, e pela resistência à mesma, ou seja, de acordo com estudos de Silva (2007), a Própria Igreja de Santo Antonio dos Pitaguary e o açude que leva o mesmo nome foram construídos por meio do trabalho escravo indígena na década de 1860 e que nessa mesma década o sitio Pitaguary passou a ser registrado como território de posse indígena, mas que esteve até o século passado, nas mãos dos chamados “doutores”, designação dada aos grandes proprietários de terras, que ditavam as regras do regime coronelista.

Quanto a sua organização política, sendo a principal arma nas lutas e conquistas da comunidade se dá início na década de 90, pois a presença indígena que era ignorada no Ceará desde o final do Século XIX, passa a ganhar destaque com o MAPI- Movimento de Apoio aos Índios Pitaguary, formado por grupos ligados à igreja católica, iniciando no ano de 1991 a luta pela demarcação territorial e reconhecimento identitário já que vivem em várias localidades, entre elas: Olho d’água, Horto, Monguba, Aldeia nova e Santo Antonio dos Pitaguary sendo essa última a mais atingida por invasões e a ocupação por parte do estado e suas instituições entre elas a própria Polícia Militar do Ceará.

De acordo com estudos de Silva (2007), mesmo com a presença indígena sendo ignorada e invisibilizada em toda a região cearense, e mesmo sendo falantes do português os Pitaguary não compartilham a ideia do desaparecimento nem dessa invisibilização, sempre mantiveram suas antigas

raízes e sempre dispostos a lutar pelo fortalecimento de suas identidades e suas terras.

No ano de 1993, foi aprovado um projeto de lei da Câmara Municipal de Maracanaú, o qual delimitava e consentia 107 hectares de terras para o povo Pitaguary, fazendo com que várias famílias que antes haviam sido expulsas de suas terras, passando por situações de miséria em bairros da zona urbana de Maracanaú, zona industrial crescente, pudessem voltar em 1997 fixando-se na então chamada Aldeia nova dos Pitaguary, sendo recebida a visita do grupo de trabalho da FUNAI no intuito de fazer os estudos da identificação e delimitação das Terras Indígenas Pitaguary.

Assim, o pontapé inicial para a demarcação territorial resultando a criação do Conselho Indígena Pitaguary (COIPY), foi a mobilização dos moradores na retirada da Polícia Militar, instituição governamental que ocupava as terras no momento e o fechamento da zona de acesso a comunidade de Santo Antônio dos Pitaguary proibindo o acesso ao açude da localidade e a venda de bebidas alcoólicas, pois era comum tal prática na localidade devido a visita de grupos de pessoas de fora aos fins-de-semana degradando o patrimônio material da comunidade, a beleza e o encanto do lugar, sagrado para o povo Pitaguary, pois relembram que muitos Pitaguary foram mortos e escravizados nessas terras.

Em sua grande maioria, esses grupos perderam sua autonomia conquistada a duras penas, pois o modo de subsistência tradicionalmente adotado tinha como base as atividades agrícolas e a exploração do meio natural que se encontra, hoje, degradado. (Cavignac, 2010).

Assim seria de fundamental importância ser resgatado o meio natural que estava nas mãos dos não-indígenas, pois o objetivo seria que, com essa conquista fosse aumentando o número de participantes no movimento indígena Pitaguary na luta pelos seus direitos, manter seu patrimônio ambiental e fazer surgir outras organizações políticas que passariam a intensificar o movimento e a atuação da comunidade, entre tais organizações podemos destacar:

O Conselho de Articulação Indígena Pitaguary (CAINPY) e o Conselho Indígena Pitaguary de Monguba (COIPYM), cada um voltado para uma região específica, realizando encontros semanais ou quinzenais para a discussão das implementações de políticas públicas dentro da terra indígena Pitaguary.

Como também se tratam de comunidades rurais que vivem praticamente da agricultura de subsistência, caça, pesca, criação de pequenos animais, artesanato e empregos informais na zona industrial de Maracanaú, os povos Pitaguary criaram no ano de 2005 a Associação dos Produtores Indígenas Pitaguary (APIPY), no intuito de repensar a produtividade dentro da comunidade e a distribuição da mesma, pois algumas localidades consideradas favelas por muitos, passam por vários problemas sociais evidenciados logo a princípio por quem tem acesso as comunidades de Santo Antônio e Aldeia Nova.

Entre os principais problemas está a Poluição do rio gerada pela falta de saneamento básico e a criminalidade, problemas esses que fazem com que desapareça grande parte da beleza do lugar, formada por uma grande área verde cercada por formações rochosas que poderia ser palco de um turismo comunitário ecológico, e que essas formações rochosas estão sendo alvo de grandes empresários exploradores de pedreiras.

Como várias outras comunidades indígenas não somente do Ceará, mas de todo o Brasil, os Pitaguary são todos falantes do Português, ou seja, perderam totalmente sua língua originária, buscando um resgate linguístico na atuação da Escola Diferenciada em três aldeias: Santo Antonio, Olho D'água e Monguba, uma das grandes conquistas da comunidade.

Atualmente alguns membros da comunidade não despertaram ainda para a luta pelo fato de não se considerarem índios, pois com os problemas sociais enfrentados e o estigma sofrido pela população de um modo geral, seria mais fácil negar suas raízes deixá-la cair no esquecimento e não passar a ver a diferença como uma arma na luta por seu reconhecimento e direitos, ou seja, não se sentiam índios pelo simples fato de não andar nu e não falar uma língua

nativa, a tal imagem estereotipada criada na sociedade brasileira e difundida nos livros didáticos.

Grupos de alunos vêm trabalhando essa questão tentando mostrar uma nova forma de encarar essa realidade, criaram em 2003 o grupo Yby Porang (terra bonita), preocupados com a cultura Pitaguary buscando sua difusão entre os mais jovens para mantê-la viva e não passar a esconder-se e resgatar as diferenças e particularidades, mascarados, pela vergonha, opressão e o estigma que sofreu a comunidade durante anos. Então o papel do grupo seria a afirmação identitária através da coletividade indígena.

Fundamentando as identidades coletivas, a memória se transforma em ação, pois os indivíduos e os grupos fazem escolhas e colocam em movimento estratégias identitárias, escolhendo, em um registro memorial e em um repertório aberto, quais são as representações, as mito-histórias, as crenças, os ritos e os saberes que escolheram. (Cavignac, 2010).

Entre suas várias conquistas destacamos a construção da Casa de Apoio local, espaço criado no intuito de estimular a organização social servindo de palco para reuniões e várias atividades culturais como cursos e oficinas, também como lugar de acolhida aos vários alunos das outras comunidades que compõem o Projeto LII-PITAKAJÁ, que se instalam ali durante o período de uma semana durante a realização das aulas ministradas na Escola Diferenciada Indígena Ita-Ara. (Fotografia 12)

A Casa de Apoio foi construída com os recursos de outra conquista da comunidade Pitaguary, a indenização no valor de 150 mil reais, pela construção de uma linha de transmissão energética da CHESF- Companhia Hidrelétrica do São Francisco, que passa por grande parte das suas terras indígenas.

Com o recebimento dessa indenização e posteriormente a construção da casa de apoio, a comunidade passou a ver a importância das lutas em prol da coletividade através da mobilização comunitária na busca pela realização de

vários projetos voltados para a educação, no caso do Projeto para a criação de ferramentas pedagógicas, voltado para professores indígenas desenvolvendo atividades de arte e educação em parceria com a FUNAI; na área da saúde com o Projeto do Horto de Plantas medicinais, com um trabalho voltado para a difusão dos saberes empíricos e tradicionais, através da cura com ervas e plantas medicinais em parceria com a FUNASA; na área jurídica, foi criado o Projeto Antena Jurídica Pitaguary, que em parceria com a ONG. ADER, francesa, iniciou a publicação de uma espécie de jornal que busca denunciar quando ocorre a violação dos direitos indígenas não somente dos Pitaguary, mas também de várias etnias do Estado do Ceará.

Foi construída também uma grande “oca”, (Fotografia 13) de palha num formato circular, ao lado da casa de apoio, servindo de sala de formação e informação para os membros e visitantes da comunidade, além de manifestar a força expressiva da palha na cultura indígena e relembrar as manifestações do passado resgatando e fortalecendo costumes e tradições, bem como os espaços e construções considerados sagrados.

3.4 TAPEBA: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS

O nome da tribo deriva do tupi-guaraní, e representa uma variação fonética de *itapeva* (*itá* = "pedra" e *peb(a)* = "plano" ou "chato", ou seja, “pedra chata” ou “pedra polida”).

De acordo com o Instituto Socioambiental; Os Tapebas são produto de um processo histórico de individuação étnica de frações de diversas sociedades indígenas nativas reunidas na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia - que deu origem ao município de mesmo nome, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Em virtude do modo particular como se constituem e se inserem enquanto grupo distinto na sociedade regional, a discussão em torno da sua identidade indígena tem marcado a sua história recente, em particular o processo de reconhecimento oficial do seu território pelo Estado.⁷⁷

⁷⁷ Disponível em; <http://pi.b.socioambiental.org/pt/povo/tapeba/> , acessado em 23 de junho de 2014

Os Tapeba são formados por grupos indígenas (17) no total, com várias realidades diferentes, ou seja, tamanho, padrão de assentamento, densidade e localização distintos, dentro de um mesmo espaço geográfico pertencente ao município de Caucaia (20 kms de Fortaleza) fazendo parte também da região metropolitana de Fortaleza.

A comunidade reivindica uma TI, para ser mais específico um território indígena de 5 mil hectares, onde nesse espaço existe desde áreas habitadas majoritariamente pelo próprio povo Tapeba, onde predomina como a paisagem rural, em que esses indígenas trabalham no artesanato com a palha, na agricultura, na pesca e no negócio com frutas em suas épocas específicas; até áreas onde a presença deles é residual, como é o caso dos bairros do perímetro urbano da sede do município e os que mais estão próximas de Fortaleza, em que predominam o comércio ambulante, os pequenos serviços e o trabalho assalariado em empresas que circundam a região. Um outro segmento de trabalho são os trabalhadores que ocupam cargos junto às instituições públicas vinculadas às populações indígenas como Agentes de Saúde e agentes de saneamento (AISANs) vinculados à FUNASA; professores e diretores de escolas diferenciadas, vinculados à Secretaria de Educação do Estado, e outros.

A população chega a quase 7 mil indígenas de acordo com os dados da FUNASA, repartidos nessas 17 comunidades sendo portanto a maior comunidade indígena do objeto de estudo dessa investigação. Possuem uma associação que os representa: a ACITA - Associação das Comunidades dos Índios Tapeba de Caucaia. Associação parceira da ADELCO há mais de 10 anos.

Infelizmente o povo Tapeba, após mais de 30 anos de luta pela definição e homologação de suas terras, ou seja desde o ano de 1985 quando teve início o processo de identificação da terra indígena, tem novamente todo o processo demarcatório anulado, por vários motivos, dentre os quais podemos destacar; diversas ações contestatórias partindo de grandes proprietários de terras e até

mesmo de representantes governamentais que deviam prestar apoio a essas comunidades indígenas e da própria comunidade despreparada para atuar nas associações organizadas por eles.

Deste modo, a luta ganha outras dimensões, e a comunidade Tapeba passa a ver que a partir do momento que cresce a visibilidade desses povos como uma importante ação no processo de reconhecimento público não somente na Caucaia e no Ceará, mas em todo o Brasil, passam a desenvolver a ideia de existência de um espaço museológico para estabelecer uma importante ação no processo de reconhecimento público da etnia Tapeba não somente na Caucaia e no Ceará, mas em todo o Brasil. Como bem expressa Silva T. T. (2014) “Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”.

Neste sentido foram criados, o Memorial Cacique-Perna-de-Pau com a ideia de gerar uma consolidação da instituição e se apresentar como um museu indígena com a maior infra-estrutura no Estado. Esta seria uma grande arma para o seu fortalecimento institucional e político-pedagógico e a maneira de aumentar a visibilidade desse povo. O Memorial Cacique-Perna-de-Pau foi inaugurado em novembro de 2005, a partir de apoios entre os quais destacamos o da ACITA, em parceria com a ADELCO (Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido) e o apoio internacional da FAP (Fondation Abbé Pierre por le Logement des Défavorisés).

Para a inauguração os Tapeba tiveram que travar uma verdadeira luta, pois tiveram que enfrentar mais uma batalha contra posseiros e políticos locais que buscavam, de todas as maneiras possíveis, impedir a conclusão das obras do Centro Cultural e do Memorial.

Assim que para concretizar as instalações, os índios trabalharam durante várias horas na calada da noite de maneira ilegal, uma vez que as obras foram embargadas por uma ordem judicial expedida pela juíza titular da 2ª Comarca de Caucaia. A liminar atendia a uma solicitação de grandes posseiros

da região com medo da repercussão que tal empreendimento, visibilidade e reconhecimento étnico, o argumento utilizado pelo posseiro era a não conclusão do processo de demarcação territorial por parte da FUNAI e do Ministério da Justiça, assim vemos com clareza o pensamento de Silva T. T. (2014), quando nos diz que; “A construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais” .

O Museu, ou complexo museológico, recebeu o nome de um ancestral ao qual os Tapeba remontam ao traçar a sua genealogia no século XX. Trata-se de José Alves dos Reis, o Zé Zabel “Perna-de-Pau”, tido como a última forte liderança. Está localizado no complexo do Centro de Produção Cultural Tapeba, nas proximidades da ponte sobre o Rio Ceará, as duas edificações, em formato de grandes ocas cobertas por palhas de carnaúbas, destacam-se na paisagem local, servindo como uma espécie de alerta e chamada de atenção de quem passa ao longo da BR-222.

Em várias ocasiões o centro cultural foi alvo de destruição, por parte de posseiros contra a instalação do mesmo nessas terras, sendo portanto por um lado motivo de orgulho e de conquista do povo Tapeba e ao mesmo tempo de vergonha pela falta de segurança e infraestrutura, pois o mesmo se encontra fechado.

Entre os projetos desenvolvidos na comunidade, podemos destacar a Oficina de Monitoramento da Água; Oficinas de diagnóstico Sócio Ambiental Participativo; Oficina de Construção de Trilhas Ecológicas com alguns jovens e elaboração de trilhas para trabalhar com o turismo comunitário fazendo parte da rede TUCUM, Rede de Turismo Comunitário. Hoje em dia, se conta com visitas nas comunidades, em escolas diferenciadas, na Área de plantio, ao terreiro sagrado e trilhas Ecológicas. E a comercialização do artesanato, vem sendo através da visita de estudantes de várias escolas, universitários, e estrangeiros nas próprias comunidades e junto as feiras promovidas pela Rede de Economia Solidária a qual fazemos parte e espaços oferecidos aos artesãos para a comercialização de seus produtos, sendo todas essas iniciativas criadas no intuito também de vigorar a economia da comunidade.

Com o apoio da ADELCO, também passaram a desenvolver e organizar essa rede de turismo comunitário, denominado “Plano de Desenvolvimento de Turismo Comunitário Tapeba” sendo resultado de um trabalho de sensibilização e diagnóstico feito junto às comunidades indígenas Tapeba em relação à proposta de implementação de atividade de turismo de base comunitária, tornando-se fruto de um processo participativo com o povo Tapeba, abrindo a perspectiva de se implementar e solidificar uma proposta unificada do Turismo Comunitário Tapeba, seguindo algumas Diretrizes Gerais;

- Conceber uma proposta de turismo comunitário unificada, respeitando as especificidades de cada comunidade;
- Desenvolver a atividade de turismo de forma responsável e sustentável;
- Fortalecer a luta Tapeba pela garantia dos direitos indígenas, em específico a luta pela terra;

Tratando-se de uma rede de turismo sustentável, essa proposta segue a marca da luta identitária desses povos, buscando o fortalecimento por meio da luta pela aplicabilidade dos direitos indígenas e a garantia por suas terras que ainda não se encontram homologadas pelo governo brasileiro.

Para a elaboração desse tópico, contamos com o apoio de professores das escolas diferenciadas entre eles a professora Sheila e a professora Margarida, bem como com o apoio dos alunos Tapeba do Projeto LII PITAKAJÁ, e da associação ADELCO, nas pessoas de Luciana Rodrigues e Patrick de Oliveira.

3.5 ANACÉ: ORIGENS, LUTAS E CONQUISTAS

De acordo com o autor Fonseca, (2009), o povo Anacé aparece na literatura desde o século XVII, para ser mais preciso, historiadores como Stuart (1931) e Abreu (1988) relatam a presença desse povo guerreiro no litoral cearense, mostrando que não aceitavam a submissão junto a Coroa Portuguesa.

Mas é somente no dia 23 de setembro de 2003 que o povo Anacé consegue declarar sua Identidade Etnica, devido a pressões sofrida pelos posseiros e ao mesmo tempo pelo próprio Governo do Estado, tendo raízes desse problemas mais remotas ainda, quando o governo provincial decretou em 1863 a inexistência de índios no Ceará. Então para sobreviver e buscar mecanismos de interação Cultural, optaram pela invisibilidade, pois o estigma de ser índio em meio a um estado que negava sua existência era de uma crueldade incalculável.

A Revista Latinoamerica Online⁷⁸, publica em setembro de 2003, um artigo, sobre a luta do povo Anacé, contra o poder do Estado, para a declaração de sua identidade etnica, para poder obter os direitos em relacionados a terra e território indígena, ou seja, enquanto o Estado usurpava terras ainda não declaradas, não estaria cometendo nenhuma atrocidade, qualquer empreendimento colossal, seria mais importante que 450 famílias que viviam daquelas terras.

De acordo com a enciclopédia dos municípios brasileiros, editada pelo IBGE no ano de 1959, o povo anacé vivia na cidade de São Gonçalo do Amarante, mas que em função do Decreto nº 1114 de 30 de dezembro de 1943 teve seu nome mudado para Anacetaba (terra dos Anacé), Hoje em dia Os **Anacé** habitam os municípios de Caucaia (Matões, Japuaia e Santa Rosa) e São Gonçalo. Atualmente o povo Anacé vive um período de incerteza, medo e insegurança, devido a ameaça de desapropriação de suas terras tradicionais, iniciada em 1996 para o processo de construção do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP). Segundo a FUNASA, somam 1.262 indígenas.

Como mencionado no capítulo anterior, no dia 5 de setembro de 1995 o governo do Estado do Ceará, anuncia a construção do Complexo portuário do Pecém, em território Anacé, indo de encontro a todas as leis que favorecem as comunidades indígenas, mais de 100 famílias foram desalojadas e transferidas para assentamentos criados pelo Governo e de acordo com o artigo de Alexandre Fonseca, publicado em 2009 na Revista Cidadania e Meio Ambiente,

⁷⁸ Revista Latinoamerica on line, disponível em: <http://www.latinoamerica.online.Info/soc03/indigeni23.03.Html>, acessado em; 2/06/2014

o autor tabela a avaliação e indenização do governo em relação a fauna do território Anacé, ou seja, o bosque que servia de sustento para várias famílias foi indenizado de forma irrisória; por cada carnaubeira foi pago o valor o de 0,30 centavos, por uma árvore que desde o ano de 2004 é considerada símbolo do Ceará pelo decreto nº 27.413 de 30/03/04. Por cada coqueiro ou cajueiro 30 reais e por cada mangueira 15 reais, valor esse que não se pagava sequer uma safra na data da indenização.⁷⁹

3.6 RELIGIOSIDADE – RITUAIS, MITOS E LENDAS COMO AFIRMAÇÃO DE 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).

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

Essas etnias evocam os antepassados, o mito, a terra, a barreira e suas raízes de índio nos seus espaços e territórios sagrados. Entre seus rituais, encontra-se “o Toré”, que juntamente com “o mocororó”, a “Jurema” e a “atanhanga” (de acordo com cada comunidade) 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 pelos Caciques, e até mesmo no próprio cacicado, no rito de passo e preparação do Cacique. (Fotografia 14).

⁷⁹ FONSECA, Alexandre. O Povo Anacé e o complexo industrial e portuário do Pecém. CIMI NE. Acesso em 30/05/2014. Disponível em; <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3718&eid=257>>

Nos rituais, são evocados sempre seus antepassados no intuito de obter uma explicação para alguma situação específica, ou problemas sociais que as tribos vêm enfrentando, e as forças da natureza, que, segundo alguns membros dessas etnias, “está muito triste com a ação do homem”. Como bem explica Durkheim (1978):

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).

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, as comunidades em questão precisavam atestar sua identidade indígena, pois, como explicado anteriormente em 1843 o governo provincial havia decretado a inexistência de indígenas no Ceará, e muitos indivíduos não queriam admitir suas raízes indígenas por medo do estigma que iriam enfrentar.

Na primeira metade do séc. XX, O Serviço de Proteção ao Índio passou a exigir o Toré como meio de comprovação de suas identidades, seria o mecanismo ou atestado de que os indígenas estariam falando a verdade 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, essas etnias incorporaram o Toré nos seus rituais e juntamente com o mocororó – bebida alcoólica feita a base de caju fermentado – a jurema e a atanhanga – bebidas feitas a base plantas tendo um caráter alucinógeno, que, para os mesmos seriam efeitos transcendentais, realizam suas cerimônias, fortalecendo sua autoctonia, e garantindo uma espécie de publicidade para as comunidades não indígenas presentes durante seus festejos e rituais.

Essa medida do S.P.I, nos faz refletir sobre atitudes de órgãos governamentais, em estabelecer não somente uma integração forçada, mais ao mesmo tempo, estabelecendo um controle cultural, capaz de unificar 220 povos indígenas existentes no território brasileiro, como uma única cultura indígena, desrespeitando a diversidade cultural, marca da riqueza do povo brasileiro.

O desaparecimento deste tipo de controle estatal monocultural, é possível na medida em que a tomada de consciência desde a cultura particular, individual ou regional de cada ator ou sujeito, se torne manifesta por meio dos papéis políticos que servem de identificação popular e torne viável seu acesso ao encontro com os outros que residem nos espaços de consenso, deliberação e crítica. (Marquez, 2014).

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 Ángel Espina:

Quando 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, 1997).

3.6.1 Religiosidade e Interação Cultural

As comunidades indígenas pertencentes ao povo PITAKAJÁ, sentiam a necessidade de comprovar suas identidades e indianidade, não bastava somente a auto afirmação, para tanto passaram a utilizar seu elementos místicos, como eram considerados pela população ao seu entorno, como

elementos de interação Cultural, ou seja, seus rituais, dentre os quais pomos em relevo o Toré, se tornou o símbolo dessas comunidades, pois foi aberto ao público no intuito de fazer uma grande publicidade de existência, assim seus elementos religiosos e culturais, não serviriam apenas de conforto espiritual desses povos e sim de uma ferramenta de comprovação de identidade e conseqüentemente atestado de existência. Portanto utilizariam elementos religiosos para chegarem a fins políticos e econômicos com a visibilidade que seria alcançada fora da aldeia, na tentativa de garantir a posse definitiva de suas terras e territórios, como bem expressa o esquema estrutural abaixo.

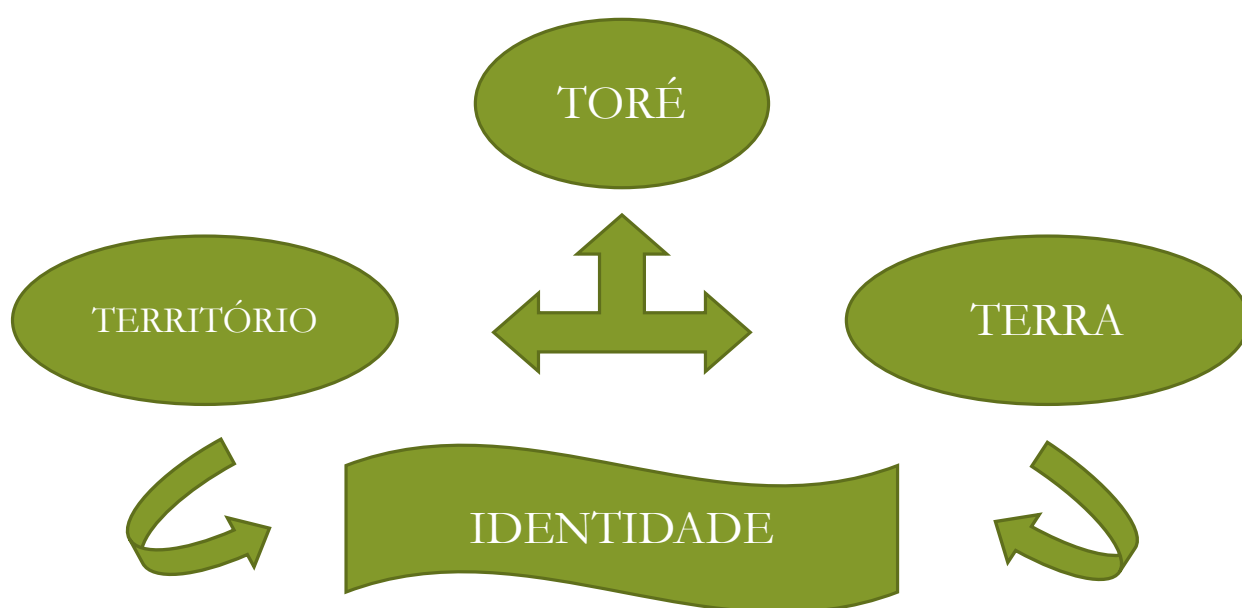


Figura 4 – Fonte: elaboração própria

Seu fim político seria exatamente a conquista de seus espaços como cidadãos participativos na sociedade e principalmente seus espaços territoriais, que sempre foram alvos de grandes empresas e posseiros e suas lutas sempre foram no intuito de garantir a ocupação e posse dos mesmos. Já seu fim econômico viria a tona como resultado das visitas realizadas por não indígenas onde os mesmos passariam a comprar seus artesanatos, frutos, organizar rotas na própria rede TUCUM, visita aos seus museus indígenas e até publicidade da pousada do índio como é o caso específico da comunidade Jenipapo Kanindé.

Assim observamos que mesmo tratando se de elementos religiosos, podem ser observados dentro dos mais variados contextos, e que põem essas comunidades dentro do contexto multicultural brasileiro, promovendo a interculturalidade religiosa ou não, servem de mecanismos de fortalecimento da identidade perante a sociedade e de seus símbolos, quando observados desde a ótica da intraculturalidad, geradores de transculturas, transformando o modo de pensar das comunidades visitantes e portanto elementos comprovadores do processo de sobreculturalidade que será apresentado em capítulos posteriores.

De acordo com Silva (2014), quando estabelece uma relação entre a construção da identidade e o simbolismo criado em torno da mesma, nos diz que:

O social e o simbólico referem se a dois processos diferentes, massa cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (Silva, 2014).

3.6.2 Jenipapo-Kanindé : Rituais e a Festa do Marco-Vivo

Entre os rituais dessa comunidade encontramos a festa do “Marco-Vivo”, dos Jenipapo-Kanindé (Fotografia 15) realizada todos os anos, reafirmando suas identidades culturais, e fortalecendo suas relações sociais. 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 utilizadas na produção de sabonetes e perfumes para roupas, e ambientadores.

O início do ritual é marcado pelo Toré, que é dançado ao redor da Yburana, e nesta ocasião, o cacique tem a missão especial de iniciar uma caminhada na qual o pai Tupã e a mãe natureza irão indicar onde se 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, mostrando a todos os presentes a importância e os valores culturais e étnicos.

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 majoritários 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, que antes não tinham interesse nesse povos, pelo fato de não obterem retorno com garantia de votos.

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 (Fotografia 16) 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.

3.6.3 Pitaguary: O Ritual da Mangueira Sagrada

Na comunidade Pitaguary se destaca o ritual da “mangueira sagrada”, uma árvore centenária, que simboliza para a comunidade Pitaguary a representação física da mãe natureza, pois de acordo com o pensamento de membros da comunidade, apesar da morte de vários indígenas, torturados, enforcados e amarrados ali padecendo de fome, representa proteção, paz e conforto para os moradores, pois naquele espaço estão presentes os espíritos de seus antepassados.

A mangueira passa então a ser considerado um dos principais símbolos da etnia e os principais rituais são realizados na sombra da copa da árvore, deixando viva a lembrança do passado, se tornando palco de várias atividades atuais, dentre os quais se apresenta também o Toré.

No caso específico dos Pitaguary, o toré, outro símbolo das comunidades do Projeto PITAKAJÁ, é realizado debaixo da mangueira sagrada no dia 12 de junho, com o intuito não somente de apresentar a sua comunidade, mas também de fortalecimento identitário, pois no citado evento comparecem visitantes indígenas representantes das outras etnias e não indígenas.

Nesse caso, portanto, o toré pode ser considerado como explicado anteriormente, um elemento ou ferramenta de socialização, de fortalecimento identitário, e nesse contexto observamos que se trata de um elo de ligação nas

etapas de um processo de contato cultural trabalhado em capítulos posteriores, ou seja, o toré ajuda a trabalhar o conceito de intraculturalidad e ao mesmo tempo, reconhece a multiculturalidade, promove a interculturalidade gerando uma transculturalidade.

O ritual de agradecimento à mangueira sagrada é iniciado com o toré, que os membros formam um círculo de oração, e que um representante, seja o cacique ou o pajé exerce o papel de puxador do toré, uma espécie de líder do ritual, que irá conduzir aos demais no contexto do mesmo, cantando as músicas do grupo, enquanto os demais utilizam instrumentos de percussão (tambores) e maracás.

De acordo com os moradores da comunidade durante o ritual, chove debaixo da mangueira, como uma espécie de lágrimas dos antepassados mortos e escravizados naquele lugar e quando se termina o ritual, é servido para os visitantes a atanhanga (bebida ritualista, típica Pitaguary não servida em outra ocasião) fabricada a base de frutas locais, fermentada e servida em uma cabaça (recipiente natural, artesanal) no sentido horário. Desse modo os rituais, ultrapassam a simples socialização, chegando a um contexto de fortalecimento identitário por meio do contato, pois os visitantes irão sair do local com uma ideia estabelecida de um grupo social organizado e com uma determinada representatividade regional.

Desde a perspectiva de caráter antropológico-filosófico da religiosidade desses povos indígenas, essas comunidades têm nestes rituais 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).

Para alguns moradores existe um problema que está vindo à tona com o contato e interação cultural, a chegada dos evangélicos e protestantes dentro da

comunidade, situação essa, evidenciada em todas as comunidades visitadas durante o trabalho de campo. Alguns membros se converteram ao protestantismo, e assim enfraquecendo os elementos culturais indígenas, ou seja, passaram a condenar várias práticas religiosas, criticando e perseguindo os que praticam rituais chamânicos, de cura e de limpeza espiritual, dizendo que não se tratam de obras de deus.

Nesse sentido vemos que as comunidades indígenas além de uma luta externa em busca de uma visibilidade como um grupo, uma verdadeira comunidade, dentro enfrenta também preconceitos, disputas de demonstração de fé e até mesmo uma desestruturação da visão comunitária, e assim como consequência surgem o enfraquecimento, a perda de controle estrutural do cacicado. Um pensamento religioso evangélico semelhante a ações dos jesuítas nas missões do Brasil Colonial, que utilizavam a inculturação ou imposição de modos de vida e de pensamentos, nesse caso em específico voltados para os fatores religiosos.

A etnia Pitaguary entre seus principais representantes, mostram na figura do Pajé Barbosa⁸⁰, seu conselheiro espiritual e um dos seus líderes, tornando-se portanto uma referência em toda comunidade PITAKAJÁ.

3.6.4 Kanindé, Tapeba e Anacé e Seus Rituais

Assim como os Jenipapo kanindé e os Pitaguary, o Toré também é o principal símbolo dessas comunidades, bailado em épocas especiais, dias festivos, ritos de passo e período de visita das comunidades e com suas especificidades.

⁸⁰ Pajé é uma palavra de origem Tupi e significa xamã ou curandeiro, nesse caso o Pajé Barbosa é o líder espiritual mas que não atende e possui respeito somente da comunidade Pitaguary, mas de todas que fazem parte do PITAKAJÁ

No caso dos kanindé fazem o uso do Mocaroró durante os rituais, os Tapeba utilizam a Jurema e os Anacé a Atanhangá, cada comunidade apesar de lutarem pelos mesmos objetivos, demarcação, homologação das terras, visibilidade e implementação dos direitos indígenas, representam assim como todo o Brasil, um contexto marcado pela multiculturalidade, estão unidas na luta, mas respeitando suas particularidades, buscando uma convivência pacífica, seja com indígenas ou não.

Seus líderes e representantes políticos, são também seus líderes religiosos e espirituais, Caciques e Pajés possuem assim várias funções acumuladas, representando os mesmos em vários eventos, manifestações políticas, culturais e religiosas. Em alguns casos esses descendem de familiares que já possuíam cargos de liderança e em outros casos são escolhidos pela comunidade como representantes por se tratarem de pessoas com um determinado espírito de líder e poder de organização.

Referências bibliográficas parciais

- Abreu, J. C. (1988). *Capítulos da história Colonial 1500-1800*. São Paulo: Univeridade de São Paulo/ ed. Renovada.
- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aracy Lopes Silva. (1995). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Bizzoto, A., Rodrigues, A. d., & Queiroz, P. (2010). *Comentarios Críticos à Lei de Drogas 3ª Edição*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires : Ediciones Solar.
- Canclini, N. G. (1998). *Culturas Híbridas*. São Paulo: USP.
- Cavignac, J. A. (2010). Culturas locais e conhecimentos tradicionais. En Á. Espina, A. Motta, & M. Hélio, *Inovação cultural, patrimônio e educação*. (pág. 110; 111). Recife: Massangana.
- Durkheim, É. (1978). *Os Pensadores- As formas elementares da vida religiosa*: São Paulo: Abril Cultural.
- Espina, Á. B. (1997). *Manual de Antropología Cultural, 2ª Ed*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fonseca, A. (30 de 05 de 2009). *CIMI NE*. Obtenido de O Povo Anacé e o complexo industrial e portuário do Pecém.: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3718&eid=257>>
- Gómez, M. L. (2011). Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina* (pág. 50). Madrid: Pirámide.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Marquez, A. B. (2014). A Praxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã. En E. Cecchetti, & A. Pozzer, *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais* (pág. 30). Blumenau: edifurb.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso (2ªed.)*. Barcelona: Editorial Gediza.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Madrid: Ediciones Destino.
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani 3ª ed*. São Paulo: EPU/Edusp.

- Silva, I. B. (2007). *Povos indígenas do Ceará: organização, memória e luta*. Fortaleza: Editora e Gráfica Ribeiros.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Stuart, C. (1931). Notas históricas sobre os indígenas cearenses. *Revista do Instituto do Ceará, Tomo 45*, 53-103.
- Tondriau, J. (1988). *Diccionario de las ciencias ocultas*. Madrid: Edaf.
- Tupã, M. (2011.). Mae terra. En E. Guarani, & B. Prezia, *A criação do mundo e outras belas Histórias Indígenas* (pág. 5). São Paulo: Editora Formato.

CAPÍTULO IV – EDUCANDO PARA A DIFERENÇA E O DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, mostra-se a situação educacional das comunidades que compõem o grupo PITAKAJÁ, que está utilizando uma educação voltada para a diferença e desenvolvimento com uma ideia de currículo e avaliação intercultural, dentro do contexto de multiculturalidade que o Brasil está inserido. Busca-se analisar os efeitos da Escola Diferenciada Indígena dessas comunidades citadas, 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 e no México, sugerindo-se o estudo da possibilidade de sua implantação no Brasil.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões do conhecimento. (Silva, 2014)

4.1 O CHOQUE CULTURAL DO CONTATO

No ano 2000, por iniciativa de alguns professores foi iniciado um projeto educacional em algumas escolas não-indígenas da região metropolitana de Fortaleza, com o intuito de fazer conhecer a realidade indígena que vivem esses povos, na tentativa de uma mudança significativa na maneira como os mesmos são mencionados nos livros didáticos, ou seja, uma ruptura no estereótipo do indígena apresentado aos alunos do ensino fundamental e médio brasileiro, realidade essa distante de toda a forma de representação desses povos nos livros didáticos.

Alguns alunos do ensino fundamental e médio das escolas Julia Alenquer Fontenele em Pindoretama-Ce, e do Colégio Cascavelense em Cascavel-Ce, foram visitar a comunidade Indígena Jenipapo-Kanindé sob a orientação de um

grupo de professores da área de humanas, o resultado do encontro foi o seguinte:

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 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). *“Sabemos que muchas veces hay gran distancia entre lo que los individuos dicen que hacen, o deberían hacer, y lo que verdaderamente ejecutan”* (Espina, 1997).

Ajudando-nos a esclarecer os motivos dessas percepções, discorre Kymlicka (1996):

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).

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. (Rosales, 2001)

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 Jeová 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.

Assim várias comunidades indígenas passaram 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”* (Rosales, 2001), na revista *Anthropos - Huelas del conocimiento*, mas essa educação, em vista de suas peculiaridades, teria que ser diferenciada.

Neste aspecto, a ação política da educação pública tem como norte, indagar e buscar, por conseguinte, através desse reconhecimento do outro, tornar-se parte do sistema de diálogos emancipadores, através dos quais se orienta a democracia social das cidadanias. (Marquez, 2014)

Então com a luta pelo reconhecimento, e contra a reprodução uniformizada do estado com intuito de controle, afirmação e reforço do poder,

dessa forma passaram a ter 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, procurando assim desenvolver o que está estabelecido pela Declaração das Nações Unidas em seu Artigo 8 quando menciona que:

1.Os povos e pessoas indígenas têm o direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura.

2.Os estados estabelecerão mecanismos eficazes para a prevenção e reparação de:

a) todo ato que tenha por objetivo ou consequência privar os povos e as pessoas indígenas de sua integridade como povos distintos, ou de seus valores culturais ou de sua identidade étnica;

d) toda forma de assimilação ou integração forçadas.

Em estudos de Jesús Aparício 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 convenção⁸¹, 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

⁸¹ Art.30 de la Convención de los derechos del niño, entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990; in Aparício, Gervás. Didáctica de las ciencias sociales: cuatro casos prácticos. 2012, p. 72.

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 (Aparício, 2012)

Vê-se, dessa maneira, uma espécie de processo de aculturação, que procede por uma necessidade básica dessas comunidades, as quais passaram a se sentir sufocadas 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.

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 intraculturalidade⁸², na qual os indivíduos passam a ver além de si mesmos, o universo à sua volta, passando a entender melhor o outro para interagir com ele. O que se busca é, por tanto:

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).

⁸² Ressalte-se que tais conceitos serão desenvolvidos no capítulo posterior.

4.2- 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).

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 ideias, elucidar suas dúvidas”. (Hoffmann, 1996).

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).

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).

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 & Duque, 2005).

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

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 & Duque, 2005), como propõe a interculturalidade.

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).

Pode-se observar, desta maneira, a busca por uma aculturação positiva, onde também seria entendido como adculturação (soma), 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, com a promoção da interculturalidade, 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, descorre Ángel 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, 1997).

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 utilizando o processo de endoculturação⁸³.

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).

Algumas comunidades indígenas do Brasil, acompanhadas por grupos de antropólogos, vêm trabalhando exatamente esse processo de aculturação ao qual estão submetidos e divulgação de suas culturas 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).

Visando a essa preservação de uma cultura, antropólogos passaram a trabalhar metodologias pedagógicas com as crianças das comunidades, que

⁸³ De acordo com o autor Marvin Harris (2011), Endoculturação é uma experiência de aprendizagem na qual a geração de mais idade, incita, induz e obriga a geração mais jovem a adotar os modos de pensar e se comportar de acordo com suas tradições

seriam os 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, 1997).

Infelizmente, as comunidades que formam o grupo PITAKAJÁ, não podem seguir o exemplo da comunidade Ticuna, pois assim como várias comunidades minoritárias do Brasil, perderam totalmente suas línguas originárias, 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 das etnias, 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, alguns museus indígenas, entre eles, o museu Jenipapo-Kanindé, para contar um pouco da história da comunidade, bem como vários outros surgidos entre os povos PITAKAJÁ.

Partindo tais comunidades 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”⁸⁴ (Grupioni, 2006), foram estruturadas e entregues várias escolas diferenciadas, mas somente no ano de 2009 a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé, antes Escola

⁸⁴ 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.

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.

Um dos objetivos da implantação da Escola Diferenciada indígena seria minimizar os efeitos negativos da discriminação com a visibilidade e respeito a diferença. Goffman (1988), 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 não aceitação 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, 1988).

Entretanto, observa-se que em contraposição ao autor, dentro do contexto das comunidades que formam o grupo PITAKAJÁ, 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, necessitando apenas, o respeito a diversidade.

A partir de 2004, tais comunidades decidiram que apenas o professorado indígena permaneceria nas escolas, 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 utilizando a aculturação estabelecida, 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, N° 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 essas etnias perderam totalmente suas raízes linguísticas, 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 “multiculturalizados”, ou seja, inseridos dentro do contexto da sociedade multicultural, e que com a aplicabilidade dessa investigação poderiam passar a lutar pela intraculturalidade, que seria a principal ferramenta desse professorado, resgatando raízes e valorizando o auto reconhecimento e auto aceitação.

Nessa esteira, a busca pela intraculturalidade a partir do multiculturalismo surge como o resultado desse processo de aculturação/ adculturação, 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 dessas comunidades aprendem conhecimentos específicos para sua sobrevivência humana e cultural 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. (Piaget, 1981).

Surge, assim, a preocupação em amenizar o que vem ocorrendo com os indígenas que acabam por abandonar suas comunidades, 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. Quando os alunos do Projeto LII-PITAKAJÁ foram questionados, foi observado que, membros deixavam as comunidades em busca de melhores condições de vida, uma quantidade alarmante de respostas positivas apresentadas no gráfico abaixo, faz-nos refletir acerca da importância do desenvolvimento nessas comunidades para manter a todos com dignidade humana.

¿ Membros da comunidade foram embora em busca de emprego?

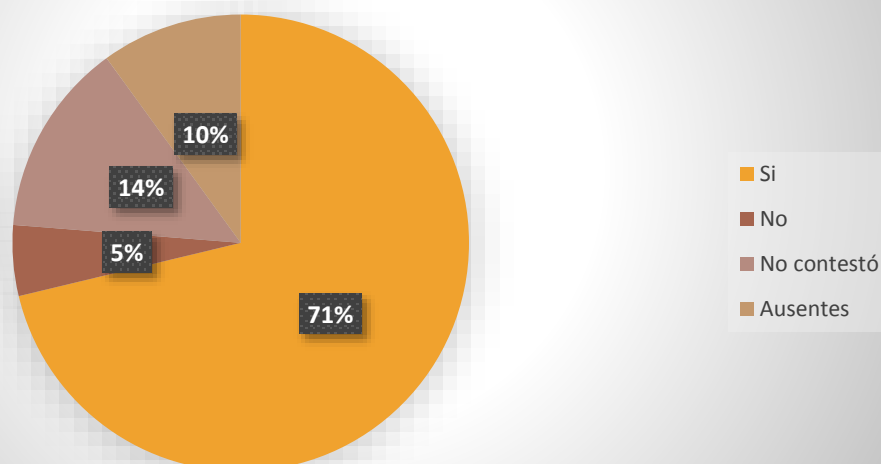


Figura 5 Fonte; Elaboração própria

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 aproveitado e acabando por tornar-se um dos meios do total esquecimento de uma cultura, alienação e ignorância de um povo.

Pelo contrário, tal educação deve ser utilizada de modo a buscar a intraculturalidad, 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”, e no caso indígena os mesmos assim não se consideram.

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, 1958).

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 consideran inferiores y a las que se suele culpar, a la menor, de generadoras de problemas. (Jurjo, 2010).

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 “*Escuelas al aire libre*”, mencionadas na obra *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, coordenada por José María Hernández Díaz, modelo o qual, inspirou as primeiras escolas ao ar livre em Espanha nas cidades de Barcelona e Madrid entre os anos de 1910 e 1930. No caso específico da cidade de Barcelona a

“*Escuela del Bosque*”⁸⁵, como foi denominada, abriu suas portas no ano de 1914, com uma estrutura física que respeitava a natureza, com uma localização geográfica que favorecia esse sistema educacional que hoje em dia no Brasil está sendo trabalhado pela causa educacional indígena, buscando fortalecer a relação homem- educação- natureza.

Em um artigo publicado em 1886, denominado “Paisaje”⁸⁶ (Rios, 1999), detalha as vantagens proporcionadas com o contato com a natureza nessas instituições de livre ensino. Exemplos vistos em plena Europa do Século XIX.

Outro exemplo está nas primeiras três Universidades Indígenas da Bolívia – UNIBOL, criadas no ano de 2008 no governo de Evo Morales por meio do Decreto-Lei de número 29664⁸⁷, as quais buscam formar profissionais qualificados, que 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 ideia 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 1). 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 ideia dessa pesquisa está em ampliar o leque de oportunidades em relação aos cursos oferecidos às comunidades indígenas. Nesse sentido, a

⁸⁵ Está situada en la montaña de Montjuich, frente al mar, rodeado de árboles y en una altura desde donde se domina un paisaje grandioso; ocupa unos edificios que, tras ser sometidos a obras de adaptación, se ajustan a una tipología muy apropiada a esta clase de escuela. (Francisco Javier Rodríguez Méndez, *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)* p. 212.

⁸⁶ C.f. in: Conrad Vilanou Torrano, *La Pedagogía alemana y su recepción en España*, *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica*. P. 135. Giner de los Rios, Francisco: Paisaje, *Boletín de la Institución de libre enseñanza*, II época, nºs 34-35, mayo 1999, p.101.

⁸⁷ Bolívia. Decreto Supremo, nº 29664 de 2 de agosto de 2008, para a criação de universidades indígenas para a população Quechua, Aymara e Guaraní.

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 27 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.

4.3 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). Assim, observa-se que os conceitos de “selva”, “caça”, e luta pela sobrevivência mudaram muito com o passar dos anos.

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? Que conceito poderíamos utilizar nesse contexto de contato cultural, na tentativa de sobrevivência de uma cultura?

Observando-se algumas avaliações as quais eram submetidos alunos das comunidades, 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).

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. (Gómez, 2011).

Assim, baseada nessa valorização na transmissão dos conhecimentos, ganha destaque a luta por manter somente professores indígenas nas Escolas Diferenciadas, 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. (Pintrich & Schunk, 2006)

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 heroicos, 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).

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).

A realidade dessas comunidades indígenas, desde a criação das Escolas Diferenciadas, 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 das comunidades, pois as mesmas ainda possuem 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.(PCNs, 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, promovidos pela interculturalidade, limitando-se apenas ao ambiente multicultural.

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? (West, 1994).

Como ocorre com os indígenas que enfrentam as mesmas provas de vestibulares competindo com alunos das escolas de renome do país? O antropólogo Antônio 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 Antônio 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).

As Provas (avaliações) usadas nas disciplinas da área de humanas na sociedade, e principalmente nas comunidades indígenas, 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 & Celistre, 1999).

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 serão diferentes 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).

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 (inter) e enfrentar problemas (multi), socializando conhecimentos já acumulados (intra), criticando-os, reformulando-os (trans) ou até mesmo defendendo-os, como bem expressa o esquema estrutural abaixo:

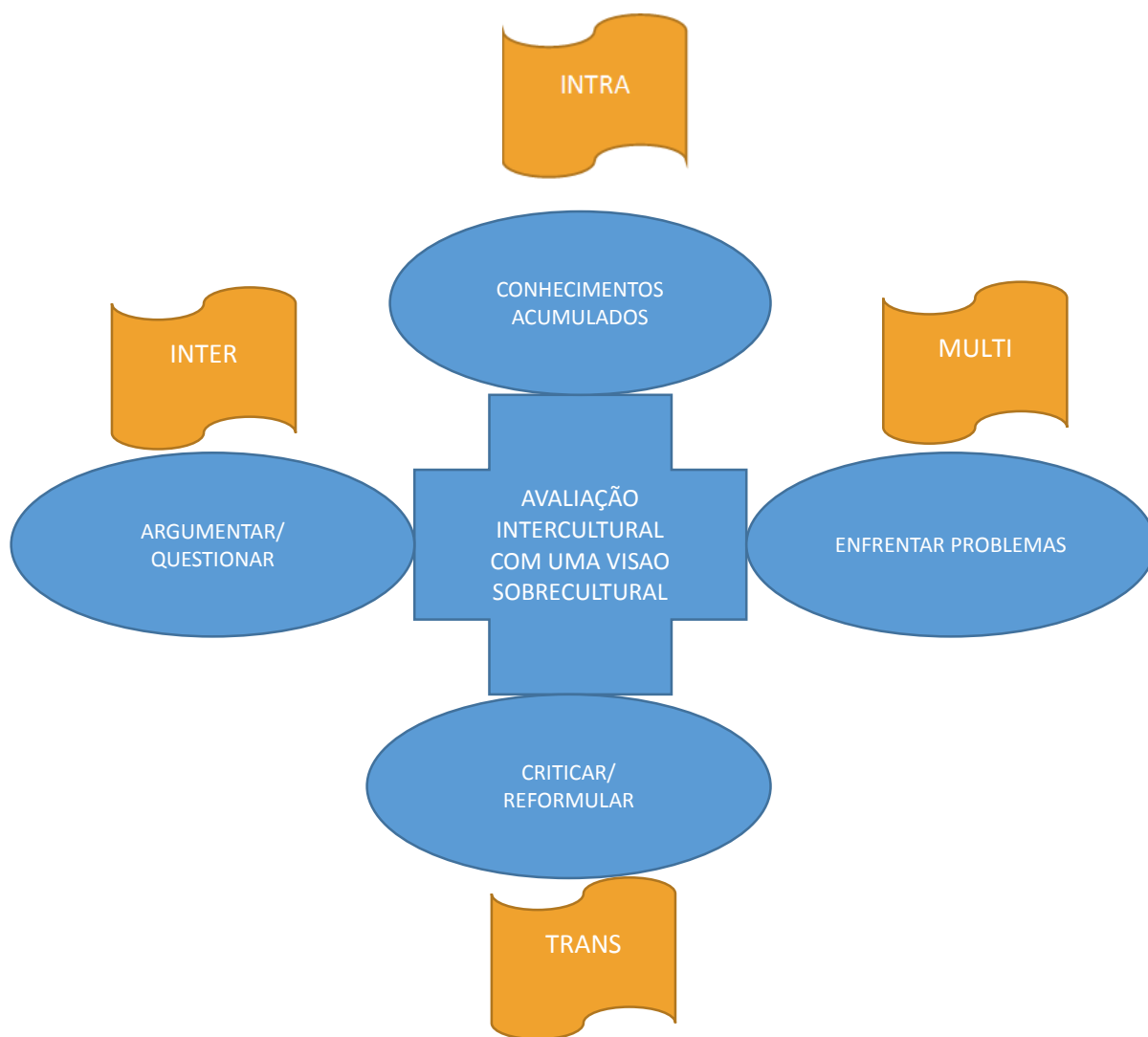


Figura 6 – Fonte: elaboração própria

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 ideia como possível solução seria resgatar modelos como da antiga Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE,⁸⁸ criada em 1985, em Brasília com bases em ideias 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:

⁸⁸ EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – criada em 1985, em Brasília com supostas ideias do Centro de Professores (CEPs) fundado na Espanha, também na década de 80 com o Real Decreto 2.112/1984 (11).

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 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).

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 socioculturais, fortalecendo-se, ainda, o movimento indigenista, com o processo formativo de professores indígenas, destacando-se a diversidade de ideias 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 & Aguilar, 2007).

4.4 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 e os Tapeba 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/adculturação, “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, 1982).

Para tal linha de raciocínio está voltado o trabalho dos representantes dessas comunidades, exemplo da Cacique Pequena, Pajé Barbosa entre outros que, em todos os projetos das comunidades, visam o 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 sociais⁸⁹ dos membros comunitários.

Quando essas comunidades indígenas eram totalmente fechadas, 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 encontrando na educação e no turismo uma possível via para o desenvolvimento, buscando o fortalecimento e a sobrevivência cultural nesse mundo globalizado.

Percebemos, assim, que a conquista do reconhecimento da identidade, além da preservação de sua língua 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 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, Tapeba e Tremembé nos principais jornais do Estado do Ceará. Dessa maneira, tal notoriedade pública passa a ser utilizada como “arma” na luta das comunidades.

⁸⁹ 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”.

A reserva da Encantada⁹⁰, dos Jenipapo Kanindé, o Caminho das Aguas dos Tapebas, o açude de Santo Antônio do Buraco dos Pitaguary, nos dias atuais, são bastante visitados por pequenos grupos turísticos, mais bem estudantes, os quais são bem recebidos pelas comunidades, que lhes ajudam com visitas guiadas nas trilhas, através da chamada Rede Tucum de turismo comunitário, que inclui experimentar a alimentação típica local e visitas ao Museu Indígenas das comunidades.

Nessas visitas, os turistas passam a ouvir dos mais velhos as histórias das comunidades, 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 que, além de aparecerem nos grandes jornais do Ceará, denunciam 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.” (Pequena, 2012).

⁹⁰ Lugar onde está situada a Comunidade Jenipapo-Kanindé, onde existe uma lagoa que leva o mesmo nome

4.5 O EXEMPLO DA COMUNIDADE JENIPAPO-KANINDÉ: O ANTES E O 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, 2004).

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” (Pequena, 2012).

Hoje, existe um grande déficit de professores preparados para o ensino médio, valendo ressaltar o que 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”. (Pequena, 2012) Cacique da comunidade.

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 ver 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, 2012, aluna do ensino médio).

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.

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

Segundo Tejerina (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 Lovelace, (1995), 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. (Lovelace, 1995).

No Brasil, a base para essa mudança se fez constar na Constituição de 1988, que garante direitos especiais para os índios⁹¹, 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 (2013) em seu texto, Quando a Antropologia se defronta com a Educação: Formação de Professores índios no Brasil, quando explica que 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 L. D., 2010)

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

⁹¹ 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.

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.

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 L. D., 2010).

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 interação, 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).

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).

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”, como visto anteriormente nas palavras de Grupioni L. D., Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal (2006), estava em destaque uma visão um tanto quanto integracionista, baseada nos modelos norte-americanos, distanciando-se da interculturalidade, ou seja, da interação de culturas. De acordo com Tejerina (2011):

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. (Tejerina, 2011).

De acordo com esse pensamento que também compactua Aparício, (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. (Aparício, 2011).

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 Jóvenes – 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. (Tejerina, 2011) .

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, fomentando 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 o autor Iñigo González de la Fuente,

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

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 destinatario exclusivo ni primordial al otro, sino que han de contemplar a la población indígena autóctona. (González, 2011).

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, mesmo que não em sua totalidade.

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”* (Vásquez, 2011), 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 buscando a sobrevivência e perpetuação de suas culturas, portanto também sobrecultural como vamos mostrar em capítulos posteriores.

Como conclusão desse capítulo, nesse processo de educação intercultural, destaca-se o pensamento de Verónica Tejerina 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. (Tejerina, 2011).

Referências bibliográficas parciais

- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aparício, J. M. (2012). Cuatro casos Prácticos. Valladolid: UVA- Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía.
- Barros, R., & Celistre, S. (1999). *Didática e Metodologia aplicada ao Ensino Médio e Fundamental*. Fortaleza: UVA. Ceará.
- Benítez, O. S., & Aguilar, M. T. (2007). *La inclusión del otro: Más allá de la tolerancia*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Bonfil, P. (2004). Género, etnicidad y educación en América Latina. En I. SICHRA, *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pág. 43). Madrid: Ediciones Morata.
- Duque, J. M., & Duque, O. F. (2005). *Educar para a diferença*. Braga: Alcalá.
- Espina, Á. B. (1997). *Manual de Antropología Cultural, 2ª Ed.* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Espínola, R. (2001). *Vicente Pinzón e a descoberta do Brasil*. Rio de Janeiro: Top books.
- Esteban, M. T. (2000). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gómez, M. L. (2011). Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina*. (pág. 50). Madrid: Pirámide.
- González, I. d. (2011). Cultura e interacción social en Bolívia: el caso de la ciudad de El Alto. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en America Latina* (pág. 150). Madrid: Pirámide.
- Grupioni, L. D. (2006). *Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal*. Brasília: Ministério da Educação.
- Grupioni, L. D. (21 de março de 2010). www.congresointerculturalidad.net.
Obtenido de www.congresointerculturalidad.net:
<http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/donisete/files/donisete.pdf>

- Grupioni, L. D. (2013). Quando a Antropologia se defronta com a Educação: Formação de Professores índios no Brasil. *Pro-posições*, 69-80.
- Hoffmann, J. (1996). *Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista*. 21ª Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Jurjo, T. S. (2010). *La educación de la ciudadanía en una sociedad globalizada*. Coruña: Edición digital: Letra 25.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Marquez, A. B. (2014). A Praxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã. En E. Cecchetti, & A. Pozzer. *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais* (pág. 30). Blumenau: edifurb.
- Penteado, H. D. (1994). *Metodologias do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez.
- Pequena, C. (10 de abril de 2012). intraculturalidad. (D. V. Martins, Entrevistador)
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos, Teoría, investigación y aplicaciones, segunda edición*. Madrid: Pearson Educación S.A.,.
- Ribeiro, D. (1982). *Os Índios e a Civilização: A integração das populações Indígenas no Brasil Moderno*. Petrópolis: Vozes.
- Rios, F. G. (1999). Paisaje. En C. V. Torrano, *La Pedagogía Alemana y su recepción en España* (pág. 101). Barcelona: Boletín de la Intitución de libre enseñanza.
- Rosales, J. M. (2001). Multiculturalismo e igualdad de oportunidades: un ensayo sobre el coste de los derechos. *Revista Anthropos. Huelas del conocimiento*, 122.
- Ruiz, A. I. (2009). *Políticas educacionais. Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Santos, Y. L. (2000). *Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco*. São Paulo: IBRASA.
- Sastre, M. (2011). *Aportaciones a la Educación Intercultural. Mundos interculturalizados y educación intercultural*. Temuco: Editor digital: Letra25.

- Schmidt, M. (1999). *A ética neoliberal. Nova História Crítica*. São Paulo: Nova geração.
- Sichra, I. (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Smith, A. (1958). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, V. G. (2011). Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. (págs. 65- 77). Madrid:: Pirámide, 2011.
- Vásquez, K. M. (2011). "Diverso universo".Diversidad y transculturalidad. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina* (pág. 96). Madrid: Pirámide, .
- West, E. G. (1994). *La Educación y el Estado un estudio de economía política*. Madrid: Unión Editorial. Madrid, 1994. .
- Xavier, B. (2010). *Interculturalidad y currículo- Aportaciones a la educación intercultural,*. La Coruña: Edición Digital: Letra 25.

CAPITULO V – ESTRUTURA DOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS SUPERIORES INDÍGENAS: OS CASOS DO BRASIL, BOLÍVIA E MÉXICO

En el siglo XVI, cuando españoles y portugueses llegaron a las costas del Brasil y entraron por los ríos Paraná y Paraguay, se encontraron con naciones que manifestaban una gran unidad lingüística y cultural a pesar de sus diferencias dialectales y sus nucleaciones regionales autóctonas. (Meliá, 1988).

Em toda a América Latina, em relação às políticas públicas em matéria de cultura e educação indígena, tem ocorrido vários acontecimentos equivocados, com tentativas de gerar o esquecimento da tradição, e ao mesmo tempo um esquecimento dos problemas causados pela conquista europeia, a qual causou a diferenciação como a crença da existência de culturas inferiores, gerando um certo impedimento de reconhecimento e interação cultural.

Nesse capítulo, serão abordadas as bases históricas das estruturas educativas indígenas de três países da América Latina; Brasil, Bolívia e México, observando suas instituições educativas criadas com o objetivo de condições de igualdade de direitos e oportunidades de desenvolvimento cultural, através da aplicação dos conceitos de interculturalidade e intraculturalidade nos povos indígenas abrangidos pelos projetos.

5.1 BRASIL: SUA ESTRUTURA E O PROJETO LII-PITAKAJÁ

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 Goffman (1988), e desaparecendo ao longo de todos esses anos, através dos processos de etnocídio e genocídio enfrentados.

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.

Aportando o pensamento de Barros (2011), que com a proibição das manifestações culturais indígenas, os mesmos seriam mais facilmente manipulados e civilizados de acordo com o pensamento colonial europeu, tem-se que:

Se anteriormente, no período das missões, os índios haviam sofrido com a proibição das suas manifestações religiosas e a imposição do cristianismo, agora somava-se a tanto, a negação das suas línguas em função da língua do branco. A prática do trabalho, apresentada pelos missionários como dignificante e redentora, agora se revestia de novo sentido, devendo ser encarada pelos nativos como precípua obrigação; ficava claro que a liberdade dependia do trabalho. (Barros, 2011).

Assim, ordens religiosas passaram a agir na defesa de causas indígenas nas denúncias de monocultura e nas instalações dos aldeamentos segundo Schaden (1974).

Segundo Gomes (2010), no início do século XIX, o Brasil tinha pouco mais de três milhões de habitantes, menos de dois por cento da população atual. De cada 3 brasileiros um era escravo e a população indígena era estimada em 800 000 pessoas. E já se notava bem acentuado o fluxo migratório de europeus e o tráfico negreiro para lavouras e mineração. Gerando assim uma imposição cultural europeia local (portuguesa) diante das classes desfavorecidas (índios e negros).

Na Capitania do Ceará uma das quais possuía um grande número de indígenas do Nordeste o trabalho escravo não era exercido de forma excessiva nessas terras, sendo preciso recorrer a mão-de-obra indígena, em uma espécie

de “combate a vadiagem”, na tentativa de inserir essa população na produção e força de trabalho, impondo um outro modo de vida, desestruturando sua cultura e controlando sua população, gerando um esquecimento, espécie de ostracismo, que viria novamente à tona no século seguinte, com tentativas de resgate cultural.

Mas, de fato, foi a imposição da língua portuguesa às populações indígenas que mais profundamente marcou esse período. Se a negação das línguas indígenas tinha um caráter intencional de pôr no ostracismo as culturas nativas, também trazia em si a ideia de “civilizar” e “educar” os nativos. (Barros, 2011).

Esse processo de imposição cultural, ou inculturação, foi uma das causas da diminuição das culturas indígenas no Brasil, surgindo, em resposta, já no século XX 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 os indígenas vinham enfrentando e que 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 Boas (1964), Mead (1980) e Grupioni (2006).

Tendo em vista esse cenário dá-se início às políticas indigenistas no Brasil com a elaboração do Estatuto do Índio, posto em vigor no ano de 1973, seguindo-se à promulgação da Constituição de 1988, com os artigos da O.I.T de 1989 relacionados com os povos indígenas e com a Declaração das nações Unidas de 2006.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Brasil é um país de dimensões continentais com uma área total de 8.514.876 km² formado por 26 estados e um Distrito Federal, todos submetidos a uma única Constituição, e com uma população estimada em 192 milhões de habitantes (IBGE, 2010).

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem 220 povos indígenas diferentes, que somam mais de 345 mil pessoas vivendo em terras 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.

5.1.1 A Educação superior Indígena no Brasil

Segundo estudos de Josicelia do Nascimento (2009) no ano de 2004 foi criado o primeiro convênio entre a FUNAI- e a Fundação Universidade de Brasília-FUB-UNB, com a finalidade de cotas, para a reserva de vagas especificamente destinada aos estudantes indígenas. Inicialmente o convênio fez com que, 15 estudantes que cursavam faculdades particulares se submetessem a uma prova de conhecimentos gerais e matemática, entretanto, somente 5 foram selecionados para adentrar na UNB. Já no ano seguinte, em 2005, a seleção foi realizada pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos – CESPE, no intuito de abranger um maior número de indígenas para o provimento de vagas nos cursos de graduação da Universidade de Brasília–UNB, em Agronomia, Engenharia Florestal, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Nutrição. Com seu trabalho, Josicelia pretende levantar as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior, demonstrando o seu esforço em superá-las e ressaltando a urgência de um programa que inclua suporte econômico aos alunos indígenas, para todo o período de curso.

Esse pode-se considerar o primeiro passo para a incorporação de indígenas em cursos regulares, mesmo que por cotas nas universidades

Federais do Brasil em 2014, mas dois problemas surgem nessa proposta; infelizmente o número de ingressos de indígenas se torna ainda muito reduzido se pusermos em proporção a situação de urgência que se encontram essas comunidades indígenas e o outro problema seria gerar o afastamento dos principais “cabeças” de comunidade do convívio comunitário, correndo o risco do não regresso, mesmo que o objetivo central fosse o retorno à comunidade no intuito de aplicar projetos que viessem a desenvolver a comunidade de cada aluno, e aqui aplicamos mesmo sem uma garantia de retorno o conceito de *Intraculturalidad*, para que venha a ser vislumbrado também no Brasil.

No ano de 2006, a Universidade Federal da Grande Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul da início ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o propósito de Formação de Professores Indígenas pertencentes a duas Comunidades; Guarani e Kaiowá, sendo também desenvolvido a Faculdade Intercultural Indígena - FAIND/UFGRD, em 28 de maio de 2012, dispo de 70 vagas para indígenas, único e exclusivamente dessas duas etnias.

Sendo assim, para o seguimento do trabalho partimos de alguns questionamentos; é justo o número de vagas ofertadas para os indígenas que queiram fazer parte do projeto? O afastamento de líderes até mesmo dos membros estudiosos das comunidades não seria um risco de deixá-las ainda mais propícias ao esquecimento? A implantação de um maior número de cotas para esses povos seria viável ou seria mais pertinente a criação de um espaço específico de graduações que viessem a ser utilizadas para o desenvolvimento comunitário, atendendo aos indígenas e estudiosos que queiram trabalhar a causa? Este caso pode ser comparado com modelos já existentes como os casos mexicano e boliviano com a utilização da interculturalidade? Não seria o momento para a implementação do conceito de *intraculturalidad* no contexto indígena brasileiro? Até que ponto trata-se de projetos interculturais quando pré estabelece as culturas que poderão frequentar o curso?

Em junho de 2015, a Universidade Estadual do Amazonas abriu inscrições para um vestibular especial (diferenciado), voltado para Indígenas para o curso de Agroecologia com uma duração de 3 anos, com 40 vagas destinadas a

membros da comunidade indígena de Umariáçu localizada no município de Tabatinga, o seu principal objetivo é capacitar profissionais em atividades agrícolas de pequena escala, em grupos familiares, com a ideia de preservação dos recursos naturais. Nesse sentido outros questionamentos surgem à tona; onde se encontra a interculturalidade? O número de vagas (oferta) é suficiente para atender a demanda de indígenas interessados? Este seria o primeiro passo para a implementação de vestibulares diferenciados indígenas para todo o país, como expressado no capítulo anterior?

5.1.2 Situação educacional superior indígena no Brasil em perspectiva comparada

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

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 29.664, durante o governo de Evo Morales. Se compararmos 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 a 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 (Aparício, 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 Aparício (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, aimara, 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. (Aparício, 2011).

Em estudos de Iñigo González 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, 2011).

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 Universidade⁹² criado com a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 da Constituição Federal apoiado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, 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 econômicos muito altos (conforme a mentalidade de alguns planejadores 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

⁹²Programa Diversidade na Universidade, criado para promover a interação cultural dentro das universidades. Constituição Federal, Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002

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.

A Universidade Federal da Grande Dourados, observando essa lacuna no que diz respeito a educação superior indígena brasileira, inaugura no dia 15 de maio de 2015, a primeira faculdade indígena do Brasil na cidade de Japorã. E que no dia 16 do mês de abril foi publicado no diário Oficial da União na Portaria SERES/MEC Nº 300, O reconhecimento da Licenciatura Intercultural Indígena, um grande avanço para a temática da educação indígena, mas persistindo em grandes erros e que faz parte da problemática questionada nessa investigação, ou seja, o espaço utilizado, é a estrutura física de uma Escola Diferenciada da cidade, o sistema de aula é semi presencial, uma parte realizada no sistema de Educação a distância, o único curso ofertado é o de Pedagogia e ofertado somente para 40 alunos, reproduzindo os mesmos erros e aumentando a defasagem em outras áreas profissionais e a carência dessas comunidades em profissionais de diversas áreas, fazendo com que os mesmos recorram a profissionais não indígenas, até mesmo na frente das lutas e movimentos indígenas. Para ter uma ideia geral, a própria cidade de Japorã tem aproximadamente 4,9 mil indígenas Guarani, o que representa 63% da população da cidade. Ou seja, mesmo sendo um avanço nessa temática, é preciso implementação de um sistema que consiga chegar a um número mais significativo da população indígena.

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. (Aparício, 2012).

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.*
- (Aparicio, 2011)

No Brasil, no dia 19 de novembro de 2014, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, abre um Edital (Anexo 10) para um processo seletivo específico para o ingresso de estudantes indígenas, com as inscrições abertas a partir do dia 24 de novembro, dentre os requisitos de acesso estão: uma autodeclaração (Anexo 11) de que o candidato é indígena; uma declaração (Anexo 12) de uma liderança indígena que o certifique como membro da comunidade e que no primeiro requisito expressa que as inscrições deverão ser realizadas, exclusivamente via internet. Além das dificuldades para o indígena iniciar tal processo de seleção, que está direcionado a várias áreas do conhecimento, dentre as quais podemos citar; Administração, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Fisioterapia, Medicina, Nutrição,

Odontologia, Pedagogia e Serviço Social, o maior grau de dificuldade é que são ofertadas como sistema de cotas 1 vaga por curso, ou seja, o referido edital irá abranger somente a 10 indígenas de várias comunidades distintas. Abrindo espaço portanto a várias indagações ao respeito, como por exemplo: Por que não se propõe a Criação de Cursos Indígenas, abertos para a população não indígena que tem interesse e estuda a temática, a exemplo da Universidade Intercultural Indígena de Michoacan ? Esses 10 alunos irão estudar durante seus cinco anos de curso e assim conseguirão suprir as necessidades de suas comunidades? Por que esses 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, mas a quantidade abrangida por esse e outros editais da mesma espécie é ineficaz, quando analisamos a questão de tempo e emergência vivido em cada comunidade em concreto.

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.

5.1.3 O Projeto LII-PITAKAJÁ - Licenciatura Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê: um passo a mais na busca pela Intraculturalidad.

Como dito no capítulo anterior, o Projeto LII-PITAKAJÁ, foi criado no ano de 2010, e levado a cabo pela Universidade Federal do Ceará para desenvolver o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os povos: Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê, que apesar de não funcionar com o sistema de cotas, foi elaborado exclusivamente para indígenas das cinco comunidades citadas anteriormente, gerando um convívio entre as mesmas. Tal projeto foi baseado no conceito de interculturalidade e vemos que de forma parcial, pois o convívio intercultural nesse caso específico se limitaria às culturas indígenas e a troca de experiências entre as mesmas, tratando-se de um curso fechado a não-indígenas que queiram cursar a única oferta de Graduação exclusiva de formação de professores indígenas.

A partir deste projeto, os alunos não têm acesso integral a um espaço físico de Universidade e as aulas são realizadas nas escolas diferenciadas (ver fotos nº 17 e 18), com um sistema semi-internado, ou seja, no período de férias dos alunos das mesmas, passam todo esse período instalados e alojados nessas Escolas Diferenciadas das comunidades, de maneira rotativa, quer dizer que, em cada período de férias são recebidos e alojados por uma comunidade distinta, e que durante essa estância se organizam, criando grupos de trabalhos, de limpeza, alimentação, vigilância etc.

Esteve-se presente durante dois períodos de alojamentos, um na Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé e outro na Escola Diferenciada Pitaguary, observando seu funcionamento e conversando com os alunos a respeito das

suas instalações e organização dos mesmos, e foi observado entre eles, um sentimento de estigma de diferenciação em comparação com alunos da Universidade Federal, pelo fato das aulas serem realizadas em parte, em um espaço físico não correspondente à universidade, havendo reclamações e no sentido de terem pouco acesso às instalações da citada universidade, conforme o previsto no próprio Plano Político e Pedagógico LII-PITAKAJÁ no ponto específico de Metodologias de ensino/aprendizagem demonstrado abaixo:

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

O projeto conta hoje com 80 alunos das cinco comunidades que o compõem, todos eles professores e técnicos administrativos das Escolas diferenciadas, com um total de 22 homens e 58 mulheres, além de 75 Professores vinculados à Universidade Federal do Ceará, e que nenhum dos mesmos é indígena. E de acordo com suas habilidades e competências em seus pontos A, C, E G e H, como demonstrados agora abaixo, são utilizados ferramentas que resumiria na aplicação e implantação de somente um conceito, que seria o uso do conceito de intraculturalidad, que é o ponto de partida dessa investigação.

a) Domínio de saberes tradicionais das culturas indígenas;

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

e) Capacidades de transmissão dos conhecimentos adquiridos;

g) Bom manejo no desenvolvimento das relações interpessoais presentes nos ambientes escolares e das aldeias;

h) possuir discernimento sobre as relações híbridas que envolvem os saberes tradicionais e aqueles promovidos pela sociedade circundante.

De acordo com sua grade curricular conta com uma organização nesta licenciatura segmentada em 6 (seis) Núcleos de Formação independentes e complementares entre si, que promovem a interdisciplinaridade relacionando disciplinas básicas das seguintes áreas do conhecimento: 1) Culturas Indígenas; 2) Ciências Humanas; 3) Gestão Escolar; 4) Matemática; 5) História e 6) Língua Portuguesa.

Procedência dos alunos do projeto: LII-PITAKAJÁ

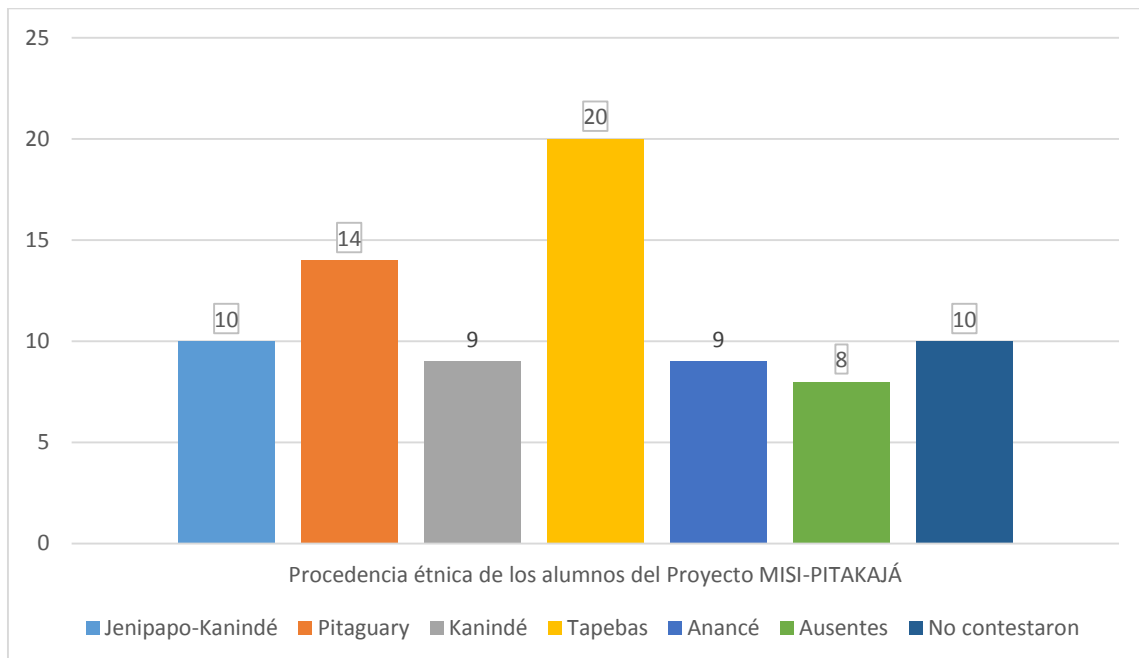


Figura 7 - Fonte: elaboração própria

Para o desenvolvimento dessa investigação, no que se refere ao projeto LII-PITAKAJÁ, vale ressaltar que contei com o apoio ademais dos citados anteriormente; de membros da comunidade indígena Jenipapo-Kanindé no Brasil, Juliana Alves (Cacique Irê), Fábio Alves (Professor indígena), Maria da Conceição Alves (Cacique Pequena) e alguns professores e alunos do projeto, que me receberam em suas casas durante minha estância, por se tratar da comunidade de mais difícil acesso das que formam parte do projeto, as outras poderiam ir e vir por estarem situadas em lugares de fácil transporte.

5.2 BOLÍVIA: SUA ESTRUTURA E A UNIBOL

No presente tópico, utilizar-se-á do pensamento dos autores Mesa, Gisbert, & Mesa (2007). A situação atual da Bolívia é o resultado da soma de todos os acontecimentos que ocorreram ao longo da história, tratando-se de um dos países mais pobres da América Latina e com um índice de Desenvolvimento Humano verdadeiramente baixo, devido ao seu passado de tumultos, cheio de contrastes que mostram instabilidade política, econômica e social que vem impedindo o seu desenvolvimento.

Bolívia é um país localizado no coração da América do Sul, dividido em duas zonas com claras diferenças, denominadas *Tierras Altas* situadas nas cordilheiras dos Andes representando 27% do território boliviano e *Tierras Bajas* que corresponde a 73% do território boliviano.

Quando observamos o passado histórico, vemos que os principais acontecimentos que aparecem nesse contexto, são: guerras, crises econômicas, revoltas sociais e revoluções, tudo devido à falta de interesse de uma elite que nunca se preocupou minimamente com o bem estar do seu povo. A chegada de Evo Morales veio à tona como “uma luz no fim do túnel”, para o povo pobre e indígena, mas, na atualidade podemos dizer que se tornou um época de luzes e sombras pela situação que vive o povo boliviano.

Assim como no caso brasileiro, com a chegada dos portugueses, de acordo com os autores citados anteriormente, o “descobrimento” da América ao

mundo ocidental por parte de Cristóbal Colombo mudou para sempre o destino deste continente e dos povos que o habitavam.

Com a chegada dos espanhóis em 1535 a cargo das tropas de Francisco Pizarro aos atuais territórios bolivianos se inicia um novo período para a história deste território que durou quase três séculos e deixou marcas profundas tanto pela imposição de uma nova cultura, religião ou tradições como pela situação de semi-escavidão que viveu grande parte da população autóctona. Esta foi obrigada a realizar trabalhos forçados, principalmente nas minas de ouro, as quais geraram milhões de mortes.

No ano de 2006, Bolívia experimenta um câmbio político transcendental com a chegada de Evo Morales, de origem indígena e sindical, à presidência. Com o novo presidente voltam à tona muitos dos princípios que impulsaram a Revolução de 1952.

Nessas eleições, Evo Morales conseguiu mais de 50% dos votos prometendo uma série de medidas, como: comprometer-se a fazer todo o possível para conseguir uma verdadeira igualdade entre todos os diferentes povos que fazem parte do panorama boliviano, industrializar o país, lutar contra a corrupção e nacionalizar os recursos energéticos.

De acordo com os dados da UNFPA 2007/2011 e com informações obtidas no informe “*30 años de democracia en Bolivia*” de 2012, Bolívia é um país sem costa marítima, situado na América do Sul com uma superfície de 1.098.591 Km² e apresentando três grandes zonas: o Altiplano, ao oeste, ocupando 16% do território nacional; a região dos Vales, no centro, ocupando 19% do território nacional e na região oriental, os Llanos, a região mais extensa da Bolívia que corresponde 65% do território.

Observando os dados do mesmo informe da UNFPA 2007/2011, Bolívia está dividida, política e administrativamente, em nove departamentos (estados) distintos: La Paz, Oruro e Potosí (Altiplano); Chuquisaca, Cochabamba e Tarija (Valles); e Santa Cruz, Beni e Pando (Llanos).

Segundo o Censo de *Población y Vivienda* (2001), Bolívia teria 8,3 milhões de habitantes. No ano de 2010, o INE estimou a população boliviana em

10.426.000 habitantes, com uma densidade aproximada de 9,5 habitantes por kilometro quadrado, cifra relativamente baixa comparada com os dados internacionais relacionados a outros países. A distribuição espacial desigual da população se reflete nos dados do INE no ano de 2010, uma vez que: 39 % dos habitantes do país residia na região do Altiplano, enquanto que 29% vivia nos Valles, e 32 %, nos Llanos (INE, 2011). A partir dessas informações, verifica-se ainda, que, no ano de 2010, 66% da população boliviana vivia nas zonas urbanas.

De acordo com a UDAPE ⁹³ em 2006, 38% da população total e 49% da população indígena se encontravam em situação de pobreza extrema, adicionalmente, em 2004, 69% das crianças até os 17 anos se encontravam em situação de pobreza moderada. No caso infantil indígena, UDAPE estima que 84% dos menores de 5 anos e 90% de 5 a 13 anos se encontravam em situação de pobreza em 2002.

De acordo com o Informe de *Evaluación Independiente del Programa de País* (2008-2011), Bolívia se figura como um dos países mais pobres de América do sul. No ano de 2007, 60% da população se encontrava em situação de pobreza, e 38%, em extrema pobreza. Essa situação de extrema pobreza era particularmente alta na população indígena, pois chegava a 61%, quando comparada com os 25% do restante populacional.

No que se refere ao índice de Desenvolvimento Humano, temos que saber que em 2012, o (IDH) em Bolívia foi 0,675 pontos, o que supõe uma melhoria comparada a 2011, que marcava 0,671. Se observarmos a evolução do IDH na Bolívia, um pouco mais a longo prazo, vemos que, comparando o dado atual com o do ano 2000, que o IDH foi de 0,620, este experimentou uma evolução positiva. Graças ao IDH, tomamos em conta três variáveis: vida longa e saudável, conhecimentos e nível de vida digno. Portanto, influem entre outros parâmetros, a análise de que a esperança de vida na Bolívia esteja em 66,58 anos, sua taxa de mortalidade em 7,19‰ e sua renda *per cápita* seja de 1.718€ euros segundo o INE.

⁹³ Acessado em 9/11/2013 e disponível em <http://www.udape.gov.bo>.

A importância dos feitos mencionados durante esse tópico observa-se em números, pois, de acordo com estudos de Aparício (2011), professor titular da Universidad de Valladolid, como mencionado anteriormente, mais de 50% da população é indígena, inclusive seu próprio presidente, e falam 36 idiomas originários, assim, a busca por modelos para o desenvolvimento social está em consonância com o desenvolvimento indígena, sendo a educação diferenciada a principal ferramenta desse processo.

Problemas sociais

No ano de 2009, Bolívia se encontrava entre os cinco países mais desiguais de toda América Latina junto com Brasil, Guatemala e Colômbia. (Arce, 2012).

A posta em prática do que estava estabelecido por lei na convenção 169 da O.I.T e na Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas, outorgou mais poderes ao povo indígena originário campesino, de modo a reforçar ainda mais o papel do Estado na economia, e reconhecendo-se a autonomia de um Estado a nível departamental, municipal e indígena, em um processo contínuo de descentralização administrativa.

No mapa político e social do país vê-se claro a maneira que se presencia o fortalecimento histórico dos movimentos sociais campesinos e originários no cenário político e na gestão pública, utilizamos para isso palavras do Autor Rajo, (2011), quando nos diz que:

En Bolivia, la historia muestra una dinámica inusual al ser gobernada por un presidente indígena, que comienza un tránsito hacia un Estado Multicultural y multinacional, con cierta histeria de sectores fascistas y poderosos de la sociedad boliviana.

La esperanza boliviana marca un hito en los pueblos indígenas del continente que se reconocen en una geografía extensa que algunos llaman Abya Yala o Gran Comarca.⁹⁴ (Rajo, 2011).

⁹⁴ Estudos do Professor Alfredo Rajo, mostrando la influencia desse acontecimento em Bolívia e seus reflexos em toda América Latina e em específico nas comunidades Purhepechas no México.

Atualmente constata-se uma grande mudança na situação econômica da Bolívia. Ao conversar com os alunos universitários e indígenas camponeses, que lograram, maior visibilidade com essa mudança social, tem-se que, conforme o trecho abaixo expressado por R. L. campesino indígena:

O presidente Evo Morales, está conseguindo acabar com a imagem do “índio pobre” como sempre foi apresentado, agora temos melhores condições, para plantar, colher e trabalhar, antes chegavam grandes empresas aqui na Bolívia, e traziam ou indicavam quem deveria trabalhar nelas, agora mudou as empresas se instalam, mas são obrigadas a por gente da comunidade a trabalhar, assim nao falta empregos e as comunidades crescem de igual modo. (Tradução nossa).

Por outro lado, ao mesmo tempo vemos aparecer discursos políticos, por câmbios sociais, basados nos conceitos de Descolonização⁹⁵, aplicado pelo Estado e ao mesmo tempo fazendo surgir uma má interpretação do mesmo, quando utilizados em discursos de caráter nacionalista e de rejeição a cultura ocidental, especialmente à cultura espanhola, como uma espécie de vingança histórica, ressentimento histórico, por problemas causados na época colonial. Não deixando claro que um mesmo processo de exploração ocorre depois de 500 anos, mas dessa vez por clases ricas e dominantes, cidadãos do mesmo país.

A partir do momento em que ocorre a situação apresentada acima, ou seja, a confusão de descolonização com vingança histórica, vê-se distorções de informações quando trabalhados os vários conceitos empregados na Constituição do país, ou seja, problemas de tal natureza entram em choque com os conceitos de *intraculturalidad* e interculturalidade, além da democracia e liberdade de expressão, pregados na reforma política da Bolívia.

⁹⁵ Descolonização conceito utilizando com o intuito de romper barreiras que podem impedir o crescimento indígena por problemas causados com reflexo da colonização. (NOAN, 2003)

O conceito de Descolonização foi utilizado em teoria por primeira vez pelo autor (Frantz, 1961),⁹⁶ filho de colonos franceses na Martinica, em obras que versaram sobre as lutas contra o racismo e desigualdades na África e América Latina, aos quais o mesmo sentiu na pele, e quiz buscar mecanismos que pudessem diminuir tais problemas. Dentre as obras podemos destacar; Os condenados da terra (1961) e Pele negra, máscaras brancas (1952).

Como exemplo de mal interpretação, é possível citar, esses argumentos de vingança histórica, chegando às universidades indígenas, quando seus alunos, ainda jovens, são como “esponjas” absorvendo informações e ideias de câmbio social, gerando uma espécie de “ideologia nazi”, uma discriminação que vai contra toda a política não-indígena e um sentimento de vingança social e não um sentimento de igualdade ou equidade entre as culturas. Registre-se que esse comentário leva em consideração as palestras que foram assistidas, durante o seminário *Políticas de Descolonización en el horizonte del Socialismo Comunitario*, ocorrido na UNIBOL Guaraní, durante os días 19, 20 e 21 de maio de 2014, contando com a participação de políticos locais e nacionais, dentre os quais merecem destaque, Leonilda Zurita chefe geral do partido MAS, partido político do Presidente Evo Morales e o Deputado Wilson Changarai.

Assim, entramos em acordo com a autora Lopes (2012), quando fala sobre a separação de minorias dentro de um próprio estado e nos relata:

A separação das minorias apresenta-se como pouco prática e perigosa. É pouco prática porque muitos grupos minoritários não ocupam uma unidade territorial contínua. É também perigosa porque pode culminar na criação de “semi-estados” dentro de um mesmo Estado, sendo que, ao longo do tempo, podem desenvolver pretensões de autodeterminação muitas vezes de caráter violento. (Lopes, 2012).

No seguinte capítulo, iremos abordar como esse conceito é aplicado nos três projetos interculturais indígenas, desde uma perspectiva comparada.

⁹⁶ **Primeira edição:** título original *Les Damnés de la Terre* © 1961 by François Maspero. **Fonte:** Editora ULISSEIA limitada, Lisboa. Tradução de SERAFIM FERREIRA, Capa de SEBASTIÃO RODRIGUES.

5.2.1 A educação indígena na Bolívia

O primeiro Estatuto de Educação Indígena foi criado no ano de 1919, durante o governo de José Luis Guerra e que declara em suas primeiras linhas;

Es necesario establecer normas fijas y bien determinadas, dentro las cuales se desarrolle la educación de la raza indígena, problema que constituye una de las exigencias primarias de la vida nacional.

Educação essa voltada para o ensino básico que até então nao chegava de igual forma a todas as regiões do país e não atendia a todas as etnias da mesma forma.

De acordo com o informativo do governo do Estado Plurinacional da Bolívia sobre os direitos dos povos indígenas de janeiro de 2011, foi incorporada na constituição a Lei Educativa Abelino Siñani – Elizardo Pérez de 16 de dezembro de 2010, que consolida a educação como Intercultural, Bilíngüe, Produtiva, Descolonizadora, voltada para uma visão comunitária, social que respeita a diversidade cultural, lingüística e que fortalece a identidade.

A referida Lei reconhece que todas as pessoas têm o direito de receber educação em todos os níveis e de maneira universal, gratuita e sem discriminação e está orientada para a reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários, na construção do Estado Plurinacional e no estado de “*Vivir Bien*”, sendo inclusiva, intracultural, intercultural e plurilingüe em todo o sistema educativo.

Com base na política do *Vivir Bien* foram criadas as *Escuelas de Gestión Publica Plurinacional*, direcionadas aos líderes e representantes das organizações comunitárias com o objetivo central de apoiar e incorporar os servidores públicos a uma perspectiva de uma “gestão pública intercultural mais participativa, mais eficiente e mais transparente”, a qual, de acordo com o mesmo Informe do Governo já capacitou entre os anos de 2007 a 2010, 6.432

pessoas, tendo sido criado, portanto, para dar uma continuidade, o curso de pós graduação em *Diplomado en Gestión Pública Intercultural* com suas práticas voltadas ao desenvolvimento comunitário.

5.2.2 A Criação da UNIBOL - Universidades Indígenas da Bolívia

As Universidades Indígenas de Bolívia (UNIBOL) foram criadas em 2008 durante o governo do presidente Evo Morales, mediante a aprovação do Decreto-Ley número 29.664. Tal decreto supremo estabeleceu que os fundamentos filosófico-políticos e suas bases educativas se sustentarão em 3 pilares: a descolonização, a intraculturalidad e a interculturalidade isso com duas finalidades primordiais de acordo com o informe do Ministério de Educação e Cultura de Bolívia:

- a) Transformar o caráter colonial do Estado e da educação superior com a formação de recursos humanos com sentido comunitario, produtivo e identidade cultural.
- b) Articular a educação superior com as necessidades regionais de desenvolvimento e a participação das comunidades organizadas na região.

De acordo com o mesmo informativo do Ministério de Educação as citadas universidades possuem as seguintes características: são gratuitas com base na renda, são desenvolvidas com o regime de internato, com controle de presença todas as noites e folhas de permissão para casos especiais de afastamento da residência universitária (Anexos 13 e 14), possuem uma formação orientada para a produção e com realização de atividades produtivas e comunitárias integram teoria e prática, são trilingues, estão sujeitas a avaliações permanentes

e individuais e são consideradas incubadoras de empresas comunitárias e familiares.

Nessa linha de pensamento foram então criadas 3 Universidades Indígenas Bolivianas Comunitárias, Interculturais e Produtivas: a UNIBOL Aymara, a UNIBOL Quechua e a UNIBOL *Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas*, cada uma com quatro áreas de conhecimentos e com seu modelo baseado no desenvolvimento produtivo que compete a cada região do país, ou seja, de acordo com seus climas e modo de produção. Todas com matérias transversais como: “Ciências Sociais, História, Economia e Meio Ambiente”.

No que diz respeito à *UNIBOL Guaraní y de Pueblos Tierras Bajas*, “*Apiaguaiki Tupa*”⁹⁷, cabe destacar que, atualmente, esta possui um total de quatro cursos voltados para o aprimoramento das atividades realizadas nas comunidades, pondo, assim, em relevo as necessidades demandadas pelas populações indígenas. As titulações oferecidas são as seguintes: Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, Engenharia em Ecopiscicultura, Engenharia do Petróleo e Gás Natural.⁹⁸ (Aparício, 2012).

Tudo isso levando em consideração o modelo econômico, no modo de ser Guaraní, a propriedade comunal, bem como as formas de trabalho e cooperação pois:

La economía Guaraní es un sistema de comunicación de bienes en el cual el régimen de producción está íntimamente ligado con relaciones sociales de consumo y reciprocidad. (Meliá, 1988).

O campus da UNIBOL Guaraní- *Apiaguaiki tupa*, que serviu de base para o desenvolvimento do trabalho de campo dessa investigação, esta situado no povoado de Ivo- Chuquisaca, Bolívia, recém instalado, desde janeiro de 2014 e

⁹⁷ Apiaguaiki Tupa é o nome de um líder indígena Guaraní da batalha de kuruyqui em 1892.

⁹⁸ Mais informação sobre o assunto, cf. GERVÁS, Jesus M. Aparicio. *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid, 2012.p. 78.

com previsão para final de obra em dezembro do mesmo ano, mas que já se encontra em pleno funcionamento, tendo seus alunos sido trasladados das instalações anteriores que se encontrava na localidade de Machareti - Chuquisaca, e que eram cedidas ao governo, mas não pertencentes ao mesmo.

O atual campus possui um difícil acesso por estar em uma localidade muito pequena, reservada e afastada da estrada que dá acesso aos outros municípios, observou-se de perto o sofrimento enfrentado por professores, funcionários e até mesmo alguns alunos que saem para encontrar com familiares. Para chegar no primeiro dia de atividades na UNIBOL, foi preciso levantar as 06:00 horas da manhã, ir em direção ao centro de Camiri, único lugar onde se pode conseguir transporte até a Universidade. Chegando ao centro deparou-se com um serviço de transporte alternativo (oferecido numa espécie de van que somente sairia com uma lotação de 7 passageiros), então a única solução era esperar.

Aos poucos chegaram outros dois professores da UNIBOL, que ficamos em conversa durante uma hora a espera de mais quatro passageiros que nunca chegavam, ao ponto de, os dois colegas desistirem, foram a um canto fizeram uma ligação telefônica a um amigo que passou por eles e os levou para a Universidade, vale ressaltar que foram incapazes de perguntar como iria fazer ou se teria um “plano B”, mas tal atitude serviu para que tivesse uma primeira noção de como ocorre a interculturalidade entre o corpo docente. Obrigado a esperar mais um pouco, assim fez-se até as 8:30 da manhã, preocupado com o adiantar da hora, necessário se fez partir para o plano B, buscar outro transporte que levasse até o terminal de ônibus para obter informações outra forma de chegar ao menos próximo da Universidade, e por sorte ou azar, não sei, disseram que existia tal opção.

Foi usado outro meio de transporte, uma van que ia em direção a Boyubi, e segundo quem informou ficava a uns 40 minutos de meu destino. Então, chegando a entrada de Ivo, descendo do carro, um outro senhor (que trabalha com venda de couro) já estava a meia hora esperando um transporte para Ivo, a impressão foi de que seria uma viagem longa, trazendo à memória um dito popular ao olhar para a estrada e não ver seu fim: “quem está no fogo é para se

queimar”, então comentando para o senhor sobre a decisão de seguir caminho a pé, pois havia sido informado que eram 3 km da estrada principal. Iniciada a maratona, que na verdade não eram 3 km e sim, 7 km de caminhada, com a chegada cronometrada às 10:45 da manhã à Universidade, e o que chamava atenção, chegando a assustar um pouco, foi a quantidade de lixo espalhado pelo caminho. (Fotos 19 e 20).

Entre as atividades comunitárias comentadas anteriormente como regra que compete ao alunado, estão as limpezas do campus, espaços comuns e parte do território onde se encontra instalada a Universidade, ao chegar, no primeiro dia, surpreso, com a quantidade de lixo que se encontrava no caminho que levava à universidade, mas passado alguns dias foi dado conta que, uma vez por semana, grupo de alunos, dentro do programa de atividades comunitárias, se organizam para a limpeza da região.

Atualmente a Universidade em seu Campus Guarani- Apiaguaiki Tupa, no ano de 2014, conta com um número total de 732 alunos matriculados em suas quatro licenciaturas, dentre os quais 185 guarani, 547 não-guaraní, pertencentes a 16 outras etnias contando entre seu alunado com 511 homens e 221 mulheres. E de acordo com dados do quadro docente conta com um total de 71 professores, onde somente os oito professores de línguas indígenas (Guaraní, Gwarayu, Mojeño e Bésiro - 2 profissionais por idioma) são realmente indígenas, os demais não, e 13 das 17 etnias que compõem a Unibol não têm classes nos seus idiomas originários, por falta de profissionais. (Anexo 15).

De acordo com cada carreira desenvolvida, no ano de 2014 contava com a seguinte quantidade de alunos: Engenharia do Petróleo e Gás Natural com um total de 219, em seguida Engenharia Florestal com um total de 207 alunos, seguida por Medicina Veterinária e Zootecnia, com 157 alunos e Engenharia em Ecopiscicultura, com 149 alunos.

Observando que em seu funcionamento, como citado anteriormente, trabalham como sistema de internato, ou seja, seus alunos passam tempo integral dentro das instalações universitárias, com sistema de alojamento e refeitório (Fotos 21 e 22) incluídos no programa, e que esses alojamentos estão

divididos por carreiras e por sexo (homens/mulheres/licenciaturas), em espécie de pavilhões como as instalações de um quartel militar. Vale ressaltar que foi necessário dormir algumas noites em um alojamento vizinho a própria universidade para ver o funcionamento do sistema de internato, durante as noites e os fins de semana, e diferente dos demais projetos, creio que pelo sistema de internato, foi observado uma espécie de sentimento de tristeza por parte dos alunos, como uma espécie de falta do convívio comunitário, sendo expressado por uma falta de “brilho nos olhos” desse alunado.

A luz e a verdade não pertencem a ninguém e é melhor que assim seja. Igualmente, a luz não pode ser propriedade de ninguém e vive no brilho dos olhos das crianças, nos reflexos do sol na água e na pele das folhas das árvores nos bosques. (Marin, 2014).

Para o desenvolvimeto desse tópico, foi contado com o apoio das funcionárias, Yandira Zeballos, Beatriz Barrietos, os Professores Gabriel Zenteno, Saira Antunes e Nineth Cardoso, a vice-reitora Ines Matareco e a professora Jenny Ampuero que ja havia realizado investigação sobre a UNIBOL.

5.3 MÉXICO: SUA ESTRUTURA, E A UIIM.

A conjuntura analisada nesse tópico faz referência a quatro etnias mexicanas que, em comum, dividem o projeto educacional da UIIM sendo elas: os Purhepechas, Nahuas, Otomís y Mazáhuas, todos provenientes da região de Michoacán que segundo os dados do ENEGI (2010) conta com uma população total de 4.351.037 habitantes e de acordo com suas origens, *“los mazáhuas y otomíes eran grupos migrantes provenientes del valle de Toluca, que escapaban del sometimiento de los mexicas de los valles centrales”* (Martinez, 2005), já os Nahuas e Purhepechas são provenientes da própria região de Michoacán.

Nahuatzen de acordo com os dados do ENEGI (2010), conta com uma população total de 27.174 habitantes sendo o lugar onde foi realizado maior parte do trabalho de campo. A escolha da cidade de Nahuatzen se deveu a união de diversos fatores dentre os quais damos destaque, fatores históricos, pois se trata de uma cidade localizada em um ponto estratégico de Michoacán, servindo de rota para vários indígenas Purhepechas às suas quatro regiões, *sierra, lago, sienega y cañada* que deixavam suas comunidades e passavam a viver do comércio. Michoacán na língua purhe significa “lugar de peixes”, no caso de Nahuatzen significa “lugar que gela”, por tratar-se de um vale frio, em meio a várias montanhas, assim seria uma maneira de conservação de mercadorias nessa rota específica.⁹⁹

Outro fator a ser destacado é que a população de Nahuatzen foi formada por esses indígenas comerciantes de diversas famílias Purhepechas que foram se fixando no lugar, e além dos Purhepechas que formam a maior parte da população, também outras etnias se somam ou visitam a comunidade pela instalação da Universidad Intercultural Indígena de Michoacán – UIIM, na comunidade de Pichátaro, ao lado de Nahuatzen, que está de fácil acesso, uma vez que, mesmo que afastada do centro das duas cidades, se encontra muito próximo à estrada que une as mesmas, sendo ponto de passagem de vários transportes, ressaltando que durante a estância de investigação, todos os dias utilizava transporte público que tardava 15 minutos para chegar à universidade.

Cosmovisão Purhepecha

Grande parte dos membros Purhepechas, que são maioria na constituição do alunado da Universidad Intercultural Indígena de Michoacán - sede de Pichátaro perderam sua língua materna, bem como, muitos de seus ritos e tradições. Isso, em vista de esta ser uma comunidade católica, mas que discretamente faz uso de rituais chamânicos e que chama a “cura del mal del

⁹⁹ algumas das comunidades mateen o idioma Purhe, mesmo que utilizem o castellano com as pessoas não pertencentes a comunidade, como o caso da comunidade Comachuen que seus membros falam os dois idiomas fluente.

ojo”, e a purificação do espírito durante o primeiro ano de morte de algum membro da família, com a utilização de água e sal (Fotos 23 e 24) e também realizam outros ritos de bruxaria como eles mesmos denominam, os quais ocorrem na comunidade vizinha de Cherán que na língua Purhe significa “ terra que assusta” e na comunidade indígena de Ocumicho que em seu artesanato específico criam imagens de “diabos” em uma interpretação de convivência diária com humanos (Fotos 25 e 26) os chamados e conhecidos “*diablos de Ocumicho*”.

Tais relatos mesmo que considerados profanos, aos poucos foram também estabelecidos pelo próprio catolicismo como práticas religiosas em uma espécie de sincretismo. Na comunidade purhepecha seus rituais são marcados por festas que envolvem a todos os seus membros, entretanto, para cada um deles as cerimônias possuem significados distintos:

Para el indígena la fiesta no solamente se puede medir por el lado económico o escape de dinero, como lo ven los no indígenas, pues la fiesta es:

Ritual, danza, música, comida, pirotecnia y cohetes, que rompen de cuando en cuando, el esquema diario de vida. En una palabra, es un traspaso a la dimensión del soñar ya que Kuinchekua es la expresión Purhepecha de la fiesta. Es un traslado al mundo onírico a través de la fiesta.

Es también ocasión de adoctrinamiento, contrición, renovación de fe, ceremonias, actos sagrados, expresión religiosa peculiar y exaltación de identidad.

Así mismo es alegría, liberación, libación (todos lamentan cuando se sobrepasa la borrachera), convivencia, colaboración y encuentro.¹⁰⁰ (Franco, 2011)

Assim observa-se que para entender problemas e situações sociais como a educação indígena, por exemplo, é necessário levar em consideração a cosmovisão Purhepecha. Tal cosmovisão em três níveis de existência, ou a

¹⁰⁰ Moisés Franco Mendonza- *La formación de líderes en la meseta Purhepecha*. Pag. 118.

vivência em três planos, ocupando um mesmo espaço cosmológico, quais sejam: o plano terrestre, onde habitamos, o plano onde habitam os mortos e o plano celeste ou divino, (ver esquema abaixo formulado com ajuda de uma aluna purhepecha) nesse sentido, a cidade de Pátzcuaro ganha destaque na interpretação dessa cosmovisão, pois Pátzcuaro faz parte do seu território sagrado e na língua Purhepecha significa “porta do céu”, “porta de pedras” ou “lugar onde termina a negrura” que, a partir da cultura purhe explica-se que o indivíduo, ao morrer, vai a um lugar escuro, e lá permanece durante um ano, à espera da purificação de sua alma para entrar no plano divino ou celeste, daí o uso da água e do sal, pois, segundo a visão purhepecha, o espírito do membro da família segue visitando a mesma durante esse primeiro ano de sua morte, e chegando cansado em casa, encontra na entrada dois elementos básicos e puros contidos na natureza e em todos os alimentos (água e sal).

Ainda, segundo a lenda, durante esse mesmo ano, deve-se usar somente roupas claras (sem muitas cores e de preferência o branco) e as próprias flores utilizadas para adornar o túmulo também tem que ser brancas (Fotos 27 e 28). Ao ser concluído o primeiro ano, o espírito segue visitando a família, mas dessa vez (a alma) já estará purificada evoluída.

Também observa-se que na cosmovisão purhe o ano inicia no dia 1º de fevereiro, *Ch'piri jimbani* ou um ciclo de vida que na visão não-indígena o que corresponde a um século, na visão purhe esse espaço de tempo é representado por 52 anos, representados na festa do fogo ou celebração da festa do ano novo *kurhikuaeri k'uinchequa* por uma rocha vulcânica *Mindaskuarheta* que possui os quatro elementos da natureza (água, terra, ar e fogo), e contendo 52 espaços que representam o ciclo purhe, e que essa rocha todos os anos está sob proteção de uma comunidade distinta, e que no ano de 2014 estava sob a proteção da comunidade de San Francisco Oricho.

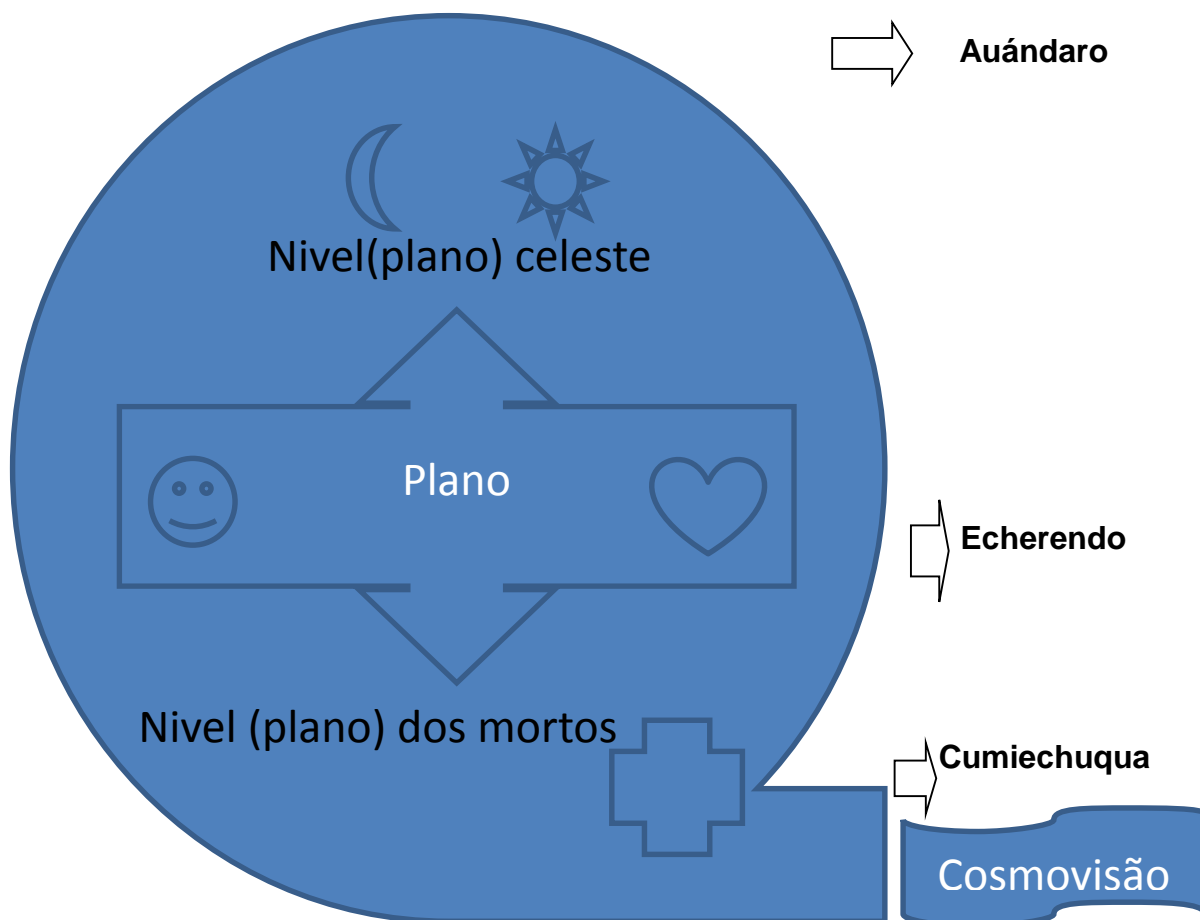


Figura 8 - Fonte: autoria própria com apoio de Nayele Torres, Purhepecha

En la tradición medica purhepecha, sikuame (hechicero, mago, bruja) y xurhiski (medico, curandero), son los especialistas que ritualizan la relación del hombre con su universo todo. La comprensión de la cosmovisión, religión histórica o mítica donde se proyecta un devenir común posible o utópico, permite entender mejor las creencias sobre las etnologías y los rituales de curación principalmente en padecimientos que no reconocemos pero que son funcionales para quien tiene nexos con el mito, con la magia, con la religión y práctica sus creencias.¹⁰¹ (Gallardo J. R., 2011).

Também observamos que, de acordo com Martinez (2005), atualmente não somente o povo Purhepecha, mas os Náhuas, os Otomí e os Mazáhuas guardam enciumadamente várias formas de conhecimentos sobre a natureza, sobre a herbolária alimentícia e médica e sobre tratamentos de enfermidades.

¹⁰¹ . Juan Gallardo Ruiz- la cosmovisión, la persona y la enfermedad en la cultura Purhepecha. Pag. 249-250

Estas constituem um valioso patrimônio de conhecimentos e habilidades, fortalecendo uma nova dominação material e espiritual, podendo sobreviver graças a transmissão oral e a aprendizagem prática, mesmo com ênfase de que essa investigação em um maior grau foi em observação as comunidades Purhepechas.

Problemas sociais

Outros problemas a serem abordados diante de tal situação, vemos que por ter sido formado por membros migrantes de outros lugares, Nahuatzen, assim como toda comunidade Purhepecha, sofre a problemática de pessoas que deixam a comunidade rumo aos Estados Unidos unidos pelo “sonho americano”, como bem explica o autor Bacon (2012), no trecho abaixo:

Pedro González fue uno de los primeros purépechas en dejar su estado natal para emigrar a los Estados Unidos en busca de trabajo. Durante las siguientes décadas, se le unieron miles de personas. Él fue el primer presidente de la comunidad, antes de Ortiz. Ahora tiene 60 años y vive en un remolque en Duros con su esposa, Dorotea González Fosar. (Bacon, 2012).

Observando o relato acima que explica a situação de um purepecha de Ocumicho-Michoacán, vemos que tal problema ocorre em todas comunidades Purepechas seja em um maior ou menor grau, fazendo surgir a desestruturação da unidade familiar, além de outros problemas enfrentados como o caso do narcotráfico que assola toda a região de Michoacán. Este último é bastante evidenciado através de uma circulação de carros de alta gama oriundos do tráfico (Blazer, Camaros, etc.), situação observada não somente em Nahuatzen, mas em várias comunidades indígenas da região. Por outro lado, o problema está sendo amenizado desde o mês de fevereiro de 2014 com a implantação do

programa “*cruzada contra el hambre*” programa esse implementado pelo Governo Federal, que criou as chamadas “cozinhas comunitárias” (Fotos 29 e 30), (a qual, algumas vezes pôde ser conferido de perto o seu funcionamento), pondo o Exército mexicano para distribuir e fornecer comidas nessas cozinhas para a população carente. Com a adoção do programa, a ideia do governo era, ao mesmo tempo, intimidar os narcotraficantes com a presença constate do exército (Fotos 31 e 32), além de lograr o conformismo da população, a qual, apesar de viverem situação de desemprego, conseguiria adquirir alimentos fornecidos gratuitamente nessas cozinhas. Alguns membros da população Purhepecha, chamaram o projeto de “operação lentejas”, pois consistiria no exército disfarçado de lentilhas, para acalmar a população.

Ressalte-se que a ideia não é criticar a obra do Governo, entretanto, não poderia deixar de registrar alguns questionamentos surgidos no decorrer do trabalho de campo: Será que pela quantidade paga de impostos pela população, essas cozinhas comunitárias são suficientes enquanto políticas públicas de combate à fome? A população foi questionada a respeito de sua implementação? Um emprego digno, que desse condições de compra e poder de escolha para a comida não seria mais honesto e viável? Ao realizar tais questionamentos, aos membros da comunidade, vários moradores disseram que preferiam empregos mesmo que fossem em outros países, como o caso citado abaixo:

Por causa dessas políticas, que estamos passando por esses problemas, na cidade que trabalho, vários moradores, principalmente as mulheres, foram aos Estados Unidos buscar emprego, sabe por que? Porque aquí querem nos dar atole. (Monica – purhepecha – Tradução nossa).

Foi inevitável comparar com a política do “pão e circo” de Roma antiga, sendo que no caso de toda Michoacán poderíamos chamar de política de “*toro y*

*atole*¹⁰²” (Fotos 32 e 33), pois existem várias praças de touros espalhadas por toda Michoacán, e em Nahuatzen por exemplo, existem duas em funcionamento.

Tal situação gerou vários outros problemas sociais que valeria a pena serem abordados em um trabalho de campo específico, até porque uma das comunidades Purhepechas, denominada Cherán, criou a chamada “*Ronda comunitaria*”, (Fotos 35 e 36) composta por membros da própria comunidade que estão cobrindo fronteiras e evitando entrada de pessoas que possam vir a corromper a comunidade. Inclusive, por exemplo, fui parado algumas vezes e questionado sobre o que estava fazendo ali, questionado principalmente se era repórter. Vale ressaltar que várias outras comunidades estavam querendo seguir o exemplo de Cherán, e como resultando, houve um aumento da tensão em toda a região michoacana. Expressa nas palavras de Palleta e Díaz (2013).

La población levantada enfrentó y expulsó a los talamontes armados y se organizó, ante el temor de represalias, en guardias de vecinos por cuadras a las que denominaron “fogatas”, dado que se encendieron piras con el fin de aglutinar a los vecinos y pernoctar, realizando turnos de vigilancia por cada 12 horas. Cerraron los accesos de entrada al pueblo y utilizaron un sistema de alerta por cohetes para avisar sobre alguna eventualidad. Se construyeron cerca de 200 fogatas en todo el pueblo. (...) el fenómeno de auto-protección comunitaria, visibilizado en los primeros meses de 2013, ganó notoriedad en cuanto a la aparente reacción en cadena en la creación de estos grupos, que en apenas 6 meses, de acuerdo a los reportes de medios de comunicación nacionales, fue de al menos 24 cuerpos de vigilancia comunitaria en estos estados y de 36 en el resto del país. (Palleta e Díaz, 2013)

Ainda registre-se que, a cidade de Zamora, é a mais tensa no momento, devido ao fato de fazer fronteira com duas zonas de conflito, Sahuayo e Jalisco, que além de conflitos e tensões territoriais existe uma grande disputa pelo

¹⁰² Em todas as comunidades Purhepechas de Michoacán existem uma ou mais praças de touros, em seu pleno funcionamento e além dessas festas de touros, para complementar a paz na região foram instalados os comedores que distribuem todos os días *atole* (mingau) e *comida*.

controle do narcotráfico, sendo comum tiroteios em pleno centro da cidade. Durante a estância aconteceu a infelicidade de passar por um tiroteio no dia dois de maio por volta das dez horas da noite numa das principais avenidas da cidade, no qual seis pessoas perderam suas vidas.¹⁰³

É possível observar que vários desses fatores de violência e falta de segurança são também característicos nas comunidades da região metropolitana de Fortaleza - Brasil, nas quais existem algumas das mesmas problemáticas, que devem ser abordadas para entendermos a situação educacional de todas essas comunidades, sendo a educação, para muitas, a única arma capaz de ser utilizada para efetivas mudanças sociais.

Além da comunidade Purhepecha, a presente investigação está voltada para todas as etnias indígenas tendo como objeto de estudo, o alunado que forma a Universidade Intercultural, ou seja, os alunos provenientes das comunidades, Mazahua, Otomí e Nahuatl.

5.3.1 Educação Intercultural mexicana

De acordo com o autor Roger Diaz de Cossio (2009), o pontapé inicial para a implementação da educação intercultural no México foi a criação da Coordenação geral de Educação Intercultural Bilingue no ano de 2000, e que perdurou até o ano de 2006, consistindo no marco inicial de programas mais modernos que analisassem a problemática e o contexto multicultural mexicano. Durante o período de funcionamento de tal órgão, foram desenhadas e estabelecidas seis Universidades Interculturais Indígenas em todo o país, três na Região de Michoacán, e que apesar de pequenas, contam com unidades de investigação e difusão das culturas indígenas das regiões onde estão situadas. Observa-se que, de acordo com estudos do mesmo autor, no ano de 2009, a população indígena somava 10 % da população mexicana ou seja, 10 milhões

¹⁰³ Para mais informações e que não contam os verdadeiros detalhes: <http://siglopedia.com/2014/05/balacera-en-zamora-michoacan-monumento-a-juarez.html> .

de indígenas repartidos em mais de 50 culturas e línguas diferentes, e que, em meio a esses dados, foram criadas tais universidades, com o objetivo de pôr fim ao processo de “invisibilização” que os indígenas vinham sofrendo.

Neste tópico, também é exposto o início ou base da implementação da educação intercultural no México, a qual serviu de pilar para a formação e concreção da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán.

La propuesta de una educación intercultural se oficializó en un principio en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la Política de Educación Intercultural para todos. Esta política contempló la incooperación del enfoque intercultural en todo el currículo de la educación básica obligatoria.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica:

En primer lugar, Hoy se reconoce que la relación entre cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad.

En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor.

En tercer lugar, se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos que representan sus intereses en tanto miembros de etnias, y que hoy existen organizaciones indígenas influyen poderosamente en el ámbito público.”¹⁰⁴ (Martínez, 2009).

5.3.2 A Criação da UIIM - Universidade Intercultural Indígena de Michoacán

A Universidade Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), do México, foi constituída por decreto oficial, publicado no Periódico Oficial do Governo Constitucional do Estado de Michoacán, no dia 11 de Abril de 2006. Esta Universidade oferece educação superior para aproximadamente mil estudantes divididas em 3 campus, para atender a toda região de Michoacán, das etnias Purhépecha, Mazahua, Otomí e Nahua, que cursam as licenciaturas de

¹⁰⁴ Elizabeth Martínez Buenabad - Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL. 24 Sept- dic- 2009

Desenvolvimento Sustentável, Gestão Comunitária e Governos Locais, Língua e Comunicação Intercultural, Arte e Patrimônio Cultural e Saúde Comunitária.¹⁰⁵ Cada disciplina com seu caráter específico, e são voltadas para as questões indígenas em seus diversos pontos, como por exemplo:

- **Desenvolvimento Sustentável:** uma licenciatura criada no intuito de uma revalorização dos recursos naturais renováveis e não renováveis, buscando seu aproveitamento responsável e planejado dos bosques, fauna, flora, rios e lagos, cultivos e recursos energéticos dentre os dá-se ênfase à energia solar, tendo a Universidade desenvolvido, em seus primeiros anos de vida, diversos projetos para a utilização de energia solar, com a criação de cozinhas e banheiros solares (Tópico 3.4 Aportações para UIIM).
- **Arte e patrimônio cultural:** inclui na disciplina as manifestações em seus mais diversos âmbitos como: gastronomia, rituais, danças, música e artesanato, buscando-se dar uma maior visibilidade à cultura indígena de uma maneira geral, para formar profissionais capazes de formular projetos que respondam às necessidades de desenvolvimento desses povos.
- **Língua e comunicação intercultural:** tem por objetivo promover e difundir o conhecimento, valorização, resgate e revitalização das línguas indígenas, através de vários trabalhos que utilizem mecanismos áudio-visuais, produção de literatura e tradição oral indígena. Em tal programa de graduação, poderíamos destacar o que o autor Alfredo Rajo menciona em seus estudos a respeito de um jornal indígena Purhepecha:

Estamos ante intelectuales nativos, quienes encuentran entre otros medios para gestar procesos de comunicación, los trabajos enmarcados en los medios digitales e impresos. (Rajo, 2011).

¹⁰⁵ CASILLAS, Juan C. Silas. Disponível na internet: www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/. Acessado em Novembro/2013. Ressalta-se que a licenciatura de saúde comunitária esta em projeto e ainda não esta em funcionamento.

- Gestão comunitária e governos locais: a intenção é trabalhar a reflexão do alunado a respeito da gestão comunitária e de organismos não governamentais, dando-se ênfase às políticas públicas, diversidade cultural, questões sociais, ambientais e de identidade.

Está em projeto a implementação da licenciatura em Saúde Intercultural Comunitária, por se tratar de uma das questões básicas a serem solucionadas nas comunidades, alguns alunos do último semestre da licenciatura em Comunicação estão desenvolvendo seus trabalhos de pesquisa na área de saúde comunitária, como uma espécie de impulso para o fortalecimento e implementação dessa licenciatura, uma vez que já se encontra em funcionamento na própria universidade uma espécie de clínica para tratamentos tradicionais na cultura Purhepecha. (Curas tradicionais com as Nanas).

A Universidade surge com a ideia de “Grande casa do saber”, lugar de resgate e propagação da sabedoria ancestral dos anciãos, que pregam a unidade espiritual em harmonia entre os seres humanos e a natureza.

Atualmente, a Universidade Intercultural Indígena de Michoacán, com a sede localizada na comunidade de Pichátaro, ao lado de Nahuatzen, conta com um total de 326 alunos matriculados, 164 mulheres e 162 homens, que do total 118 são indígenas falantes do purhe, e 208 falam espanhol, divididos entre as quatro licenciaturas. (Anexo 16). No seu quadro docente, existem 92 Professores nas diversas modalidades de tempo (horas aulas, integrais ou parciais), sendo que, desses, um possui pós-doutorado e 12 doutorados e os demais com mestrado e licenciatura. Registre-se, ainda, que são indígenas os professores de saberes tradicionais.

Observando-se estudos de Augustin Jacinto Zavala (2011), verifica-se que, ao ser criada a UIIM, enfrentou-se a princípio uma dupla problemática, ou seja, de um lado, estaria a sabedoria popular ajudando na sobrevivência dos povos indígenas e de outro, a investigação e à docência que seriam as funções da instituição na busca por uma clarificação dos saberes tradicionais. Então como resultado institucional da união de ambas as situações, surgiu a

profissionalização dos saberes tradicionais. Em tal panorama, observa-se que, mesmo não tendo sido abordado de forma expressa o conceito de *intraculturalidad*, este foi utilizado por meio da ideia de somar os conhecimentos, no intuito de desenvolvimento da comunidade, ademais da manutenção de seus saberes tradicionais.

Los saberes tradicionales son aquellos cuya presencia han jugado un papel decisivo en la supervivencia de los pueblos y comprende muchos campos: el arte del gobierno, la medicina tradicional, las artesanías, la lengua, los cultivos, el comercio, la alimentación, las relaciones de género, la religión popular, la brujería, etc. (Jacinto,2011).

Assim, menciona o autor que tais saberes tradicionais não estão relacionados somente a etnias originárias ou aos povos originários, mesmo que geralmente tais saberes sejam observados como “conhecimentos tradicionais” ou “conhecimentos nativos”, mas sua proposta seria a observação do grau de dependência dos povos em relação a esses saberes e sua sobrevivência.

Neste tópico contamos com um apoio de informantes Purhepechas que me acolheram em suas casas, especialmente a família Torres, nas pessoas de Nayele Torres, Monica Torres (professoras Primárias) e o senhor Gumercindo Torres de 86 anos, dono de uma sabedoria incrível e que, em meio a conversas e provas do que denominei de *“água que el pajaro no bebe”*, que foi motivos de risos entre os membros da família, foi conversando sobre lendas e mitos a respeito das serras onde nos reunimos e que considerei um lugar encantador, o *“Rancho el padre”*, ponto de encontro tradicional da família Torres duas vezes ao ano, a primeira quando se iniciam as férias da Páscoa, e outra no segundo domingo de junho, quando se comemora o dia dos pais no México. Também com o apoio da família Farias, que me receberam em sua casa por alguns dias, nas pessoas de David Farias (aluno da UIIM) e Juan Farias, além do apoio substancial do Professor da Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Dr. Alfredo Rajo, que acompanhou a pesquisa durante minha estância no México e também com o apoio do Padre Francisco Martinez pároco da cidade.

Referências bibliográficas parciais

- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aparício, J. M. (2012). *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. . Valladolid: UVA- Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía.
- Arce L. A. (2012). *Evaluación de la economía Boliviana*. La Paz: Ed. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Barros, T. (2011). *Imanência Indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Frantz, F. (1961). *Les Damnés de la Terre*. Lisboa: Maspero.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, L. (2010). *1808*. Alfragide: Livros D´Hoje.
- González, I. d. (2011). *Cultura e interacción social en Bolívia: el caso de la ciudad de El Alto*. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina* (pág. 150). Madrid: Pirámide.
- Grupioni, L. D. (2006). *Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Editorial Gediza, (2ªed.).
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Mesa, J. d., Gisbert, T., & Mesa, C. (2007). *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert y Cia.
- Rajo, A. S. (2011). *Democracia bárbara; apuntes para uma ideologia de exclusiones*. Patzcuaro: Rajo A. G: UIIM.
- Santos, R. T. (2011). *O "indígena" que emerge do Censo Demografico de 2010*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EPU/Edusp 3ª ed.

CAPITULO VI – ESTUDO COMPARADO: EDUCAÇÃO INTER E INTRACULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO

Iniciamos este capítulo com um pensamento de um autor sobre as comunidades indígenas no México e que nos faz refletir a respeito do estigma que sofrem essas comunidades atualmente, os quais iremos pôr de encontro com pensamentos de autores que versaram sobre a temática.

Somos una sociedad racista y por eso no vemos ni a los pobres ni a los adolescentes. Es más, a los indígenas, que son una parte importante de los pobres, los queremos educar por separado, de forma muy parecida a como se trataba a los negros en Estados Unidos durante el siglo XIX y poco más de la mitad del XX, hasta el movimiento de los derechos civiles que se debió a la famosa sentencia de la Suprema Corte estadounidense: “separado pero iguales. (Díaz, 2009).

Infelizmente, foi a partir de atitudes como estas que fazem com que povos inteiros, e inclusive comunidades indígenas, venham a cair no esquecimento, que foram impostas culturas como superiores, fazendo com que esses próprios povos negassem suas culturas por imposição, vergonha e subjugação.

De acordo com o autor citado, não podemos fechar os olhos diante das diferenças, diante da diversidade cultural, de modo que, se um povo é considerado diferente, deve ele merecer uma atenção diferenciada, o que acabou fazendo com que estes, por muitos anos, sofressem o estigma da inferioridade. É possível comparar tal visão com pensamentos de antropólogos de uma via clássica, a exemplo de Boas (1964) e Mead (1980).

Diante desse cenário, pergunta-se: o caminho a tomar seria a união dos povos ou o respeito mútuo entre os mesmos? Seria justo uma política de integração ou seria melhor buscar um princípio de interação entre os povos e suas culturas? Seria correto impor uma cultura como dominante ou tentar fazer

com que o indivíduo, no caso o indígena, reconheça a sua, valorize-a e busque propagá-la, como estabelece o conceito da intraculturalidade? Onde estaria o indígena como sujeito político, capaz de decidir o que seria melhor para si e para sua comunidade? Há que buscar somente igualdade ou nesse caso também entraria em cena a equidade? Para responder tais questionamentos, utilizamos o pensamento do autor Alfredo Rajo (2011), quando nos diz que:

Se vislumbra un nuevo ser comunitario indígena, esperanzador, que revela sus propios saberes, sus tradiciones, sus costumbres, sus sistemas normativos, con la expectativa de ser reconocido y dialogar en pie de igualdad con otras culturas. (Rajo, 2011)

Um fator a ser observado é que pensamentos de natureza racista ocorrem nos três países mencionados, e que a reação dos povos indígenas, por muitos anos, foi se manter na invisibilidade, com o objetivo de diminuir o sofrimento desse estigma e fortalecer a ideia de integração. Em seguida, vê-se, na educação, um meio igualador de oportunidades, capaz de fazer surgir o diálogo entre as comunidades indígenas e não indígenas no mencionado “pé de igualdade”:

La educación es el gran igualador, nada más que no está bien distribuida entre la población, salvo por la primaria que llega prácticamente a todos, aunque no con la misma calidad. La educación media está menos bien distribuida, y la educación superior la disfruta solo la décima parte más rica de la población. Muchas y duras tareas tenemos por delante para distribuir mejor en contenido de la educación.”(Díaz, 2009).

Nesse trecho, o autor explica a situação educacional mexicana no ano 2009, que inclusive condiz com as realidades brasileira e boliviana, deixando claro que o problema é a base, situação que poderia ser invertida se a educação básica fosse de responsabilidade do governo federal, e não municipal, como o caso brasileiro. Isso porque o próprio sistema de ingresso na universidade faz com que os filhos de famílias ricas ocupem as principais vagas no ensino

superior das universidades públicas, havendo brechas nas oportunidades entre os alunos de diferentes classes sociais, sendo que, no caso dos indígenas, tal brecha de desigualdades consistiria em um agravante. Desta forma, entende-se que, é preciso buscar um consenso, a partir dos conceitos abordados.

Es preciso partir de una teoría acerca del multiculturalismo, del pluralismo cultural y de la interculturalidad, que nos capaciten para dialogar adecuadamente sobre esos derechos con las otras culturas. (Beuchot, 2005).

Além disso, é necessário promover a não separação destes, como expressado no trecho a seguir:

En efecto, no hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir con propios o extraños (extranjeros o gente que pertenece a otra cultura). Por eso, aquí se encuentran la idea de cultura, la identidad cultural y la de interacción cultural (no en el sentido de intracultural, sino en el de intercultural o transcultural). (Beuchot, 2005).

Como podemos, então, fazer uso dos conceitos mencionados pelo autor separadamente? É interessante registrar que todos os conceitos por ele tratado, fazem parte de um mesmo processo, o indivíduo necessita conhecer-se, aceitar-se utilizando da intraculturalidade para, a partir de então, com o contato e a comparação, respeitar a multiculturalidade, fazer uso e desfrutar da interação entre as culturas, utilizando a interculturalidade e talvez, gerar a transculturalidade.

No se trata de encerrar culturas en una reservación con el pretendido fin de que no se contaminen ni desaparezcan, sino que deben interactuar con otras, manteniendo lo más que se pueda su identidad cultural. Se trata de mantener la identidad cultural sin aislar, sin romper la cohesión social... (...) en la que a una cultura deben aceptársele sus valores y en la que deben criticársele. Esto es la proporción en la que debe

respetarse la diferencia y procurarse la semejanza entre las culturas. (Beuchot, 2005).

Exatamente nesse trecho citado anteriormente, encontramos a discordância de pensamentos expressada anteriormente, pois tudo citado é o que fortalece e basea o princípio de intraculturalidad, presente nos três casos estudados e que é a base para o fortalecimento dos outros conceitos mencionados, no contexto mexicano, está sendo utilizado com outra nomenclatura ou até mesmo utilizando valores abordados em outros conceitos culturais, mas que em realidade, remonta à aceitação de sua identidade e cultura para em seguida desenvolver um interação cultural, em exemplo a UIIM, que no momento busca uma adaptação ao mesmo tempo que mantém sua tradição.

La UIIM tiene como una de sus metas prioritarias la profesionalización de los saberes tradicionales. Esta actividad es parte de la recuperación resemanizada de la tradición y, en este sentido, contribuye a la promoción, el mantenimiento y adaptación de la tradición al mundo contemporáneo desde la perspectiva de las comunidades mismas. (Jacinto, 2011).

Observamos, pois, o interesse dos estados na revitalização das culturas e dos povos indígenas, que antes estavam invisibilizados. No caso específico dos três países abordados nessa investigação podemos ver que:

En efecto, durante las últimas tres décadas la manifestación de voluntad política de los Estados y de las sociedades latinoamericanas, y principalmente de la capacidad de demanda y propuesta del mundo indígena, ha generado la promulgación de reformas constitucionales y leyes que han dado origen a la puesta en marcha de planes, programas y proyectos que han supuesto la atención integral a la problemática que padecen los pueblos y poblaciones indígenas, así mismo, se han creado marcos institucionales específicos para la gestión del desarrollo buscado en beneficio de los pueblos indígenas. (Estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El

Nesse caso se incluem os três países abordados no trabalho de campo dessa investigação (Brasil, México e Bolívia) como forma de promover uma sociedade intercultural, nessa grande diversidade cultural indígena de maneira que os mesmos, nas suas mais diversas representações culturais possam fazer valer seus saberes ancestrais, culturais na reinterpretação da educação se fortalecendo na coexistência e no conhecimento sobre o outro.

Los asuntos más tempranamente recogidos por las constituciones son los relativos a las leguas y las culturas indígenas. Estas normas, en varios casos hicieron posible el establecimiento de la educación bilingüe, promovieron la protección de las tradiciones y en algunos casos incluyeron cierto grado de reconocimiento de la existencia legal de las organizaciones tradicionales indígenas. Tendencialmente las reformas más recientes mencionan otros aspectos como las costumbres, creencias, tradiciones y valores indígena, lo cual en alguna medida abre posibilidades a la legitimación o despenalización de ciertas prácticas como el ritual, la medicina, la tecnología”.¹⁰⁶ (Ituralde, 2009)

De acordo com o carácter multiétnico e pluricultural no que diz respeito ao Estado o México introduz no seu art. 4º da Constituição, o reconhecimento da pluralidade e do caráter anterior ao estado, já a Bolívia declara a nação como multiétnica em 2008 e nomeia a república como “Estado Plurinacional”. Reconhecendo a existência de várias nações indígenas, com cultura, língua e tradições próprias.

Las reformas constitucionales adoptadas en los pasados veinte años requerían la adopción de legislación, generación de instituciones y establecimiento de políticas públicas. La reforma legal viene ocurriendo de manera lenta y en general dispersa como lo hace notar el Relator Especial de Naciones Unidas sobre Derechos y Libertades Fundamentales de los pueblos indígenas en su

¹⁰⁶ Para mais informações: *La situación de los derechos de los pueblos indígenas en la región: reconocimientos y rezagos.* (Diego A. Ituralde G.). Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL. 24 Sept- dic- 2009

informe más reciente existe una “brecha de implementación” muy importante entre los compromisos internacionales asumidos por los gobiernos mediante la ratificación de instrumentos de derechos humanos, las normas constitucionales adoptadas en los pasados 15 años- siempre insuficientes-, la reforma y desarrollo de las legislaciones que tornen efectivos y reclamables los derechos – muy limitadas – y, por supuesto, las modificaciones en las instituciones, el incremento de los recursos y los cambios en la cultura de los agentes a cargo del cumplimiento de la ley – case inexistentes. (Rubio, L. CIDAC).

No caso do Brasil nota-se, nesse ponto, uma deficiência ainda maior. Como exemplo, temos a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, com o intuito de proteger os povos indígenas, tendo este sido considerado no ano de 2012 como o órgão que mais cometeu atrocidades contra esses povos¹⁰⁷, bem como a criação do Estatuto do Índio de 1973, que estabelecia direitos e proteção aos povos indígenas, antes mesmo da Declaração das Nações Unidas de 2006.

No caso do que está estabelecido por lei, podemos observar na tabela exposta (Anexo 17) o que foram considerados prioridades nos três países estudados, relativo aos direitos dos povos indígenas.

No que tange à aplicabilidade dos mesmos direitos, observa-se, em específico nos povos trabalhados como objetos de estudo dessa investigação, que no que se refere à Educação, todos eles estão assegurados por lei, assim como expresso na tabela do anexo 17, entretanto, os direitos previstos abstratamente não são assegurados na realidade prática. A partir destas informações, é possível tecer uma análise a respeito da educação intercultural indígena:

En este sentido hacemos un llamado urgente para que los programas de educación

¹⁰⁷O Relatório Figueiredo é um documento com mais de 5 mil páginas, que foi elaborado por iniciativa do Ministério do Interior, pelo procurador Jáder de Figueiredo Correia. Tal relatório havia sido desaparecido e somente em 2012 foi encontrado no Museu do Índio no Rio de Janeiro. Em tal relatório o procurador apontou a expulsão e o extermínio de tribos indígenas inteiras, além de torturas e outras formas de violência utilizadas por próprios membros do SPI.

superior, no únicamente de carreras magisteriales, sino de universidades que ofertan disciplinas como sociología, antropología, y lingüística, entre otras, incorporen en sus currículos contenidos para formar gente especializada en campos como la sociolingüística y la antropología educativas.” (Martínez, 2009).

O problema planteado acima, no México, em 2009, constitui-se basicamente da problemática que apresentamos nessa investigação, ou seja, problemas vividos e evidenciados nos programas educacionais no México e que não tiveram êxito, a exemplo do programa de magistério que também ocorreu no Brasil. Tais projetos, aplicados em comunidades não indígenas, estão sendo implementados mais uma vez no Brasil, sem uma renovação ou implementação de currículos que visem uma mudança significativa para essas populações indígenas, voltando a cometer os mesmos erros, dessa vez com os indígenas como cobaias para a aplicação de programas falhados.

A formação docente, dentro da perspectiva da interculturalidade é um aspecto crucial e determinante, pois, os formadores precisam recuperar a força da palavra, do direito de falar e do poder/autoridade da palavra no seu processo formativo, a fim de que sejam educados no ouvir/acolher/ reconhecer os sujeitos do processo educacional, os educandos. (Pozzer, 2014).

Como mencionado no capítulo anterior podendo fazer aqui uma breve reflexão, um dos pontos que diferencia o caso boliviando dos demais, é a utilização do conceito de “Descolonização” nos pilares de construção do processo educativo, e inclusive na criação de suas Universidades Indígenas, com a ideia geral de rompimento do pensamento colonial no próprio indígena, reforçando-o no conceito de intraculturalidade, uma vez que:

El sistema colonial, por su misma esencia, pretende penetrar en el sistema indígena y asimilarlo en provecho propio, sobre todo apropiándose de sus potencialidades económicas. (Melía, 1988)

Isso, quando observada a base do pensamento colonial, que se reflete ainda hoje na sociedade latino-americana, e que necessita ser bastante trabalhado, com uma visão intercultural e não relacionado a uma vingança histórica ou recuperação de riquezas usurpadas desde os tempos mais remotos, como muitas vezes é mal interpretado o conceito de descolonização nas universidades Indígenas de Bolívia. Nesse sentido surge um choque com os demais conceitos abordados e trabalhados com a educação dos povos originários, ou nações, em respeito ao Estado Plurinacional de Bolívia. Vale remeter-se à crítica tecida por Rafael Archondo, no trecho abaixo:

¿Descolonización?, ¿para qué?, si todos podemos colonizarnos mutuamente (...) Y así, ante tantos reduccionismos indígenas, que más tienden a fundar reductos que zonas de abierta convivencia, echamos de menos la idea de la fraternidad universal, así sea enunciada sólo como meta ilusoria y, por ello mismo, deseable. (Archondo, 2004).

Na ótica da educação, a temática da descolonização deveria ser abordada, não no sentido de gerar ou promover uma vingança histórica, e sim no sentido de:

(...) refletir sobre os efeitos nefastos do colonialismo mental, sobre a necessidade de pensar a partir de nossas realidades e construir a teoria, metodologia e a didática apropriadas a nossas realidades cotidianas, sem negar a valiosa abordagem do conhecimento teórico, metodológico e didático de outras realidades. (Marin, 2014).

Pois quando esse processo não ocorre, o resultado é que se reproduz uma cultura de subordinação, na tentativa de apagar todos os traços de originalidade com o fortalecimento de uma alienação que passa a impedir o contato e interação com o outro ou outra cultura negando o diálogo.

Descolonizar a cidadania destas práticas sociolingüísticas que coagem o diálogo com o outro, devido a negação a priori da capacidade reflexiva dos cidadãos para representar, a partir de sua

língua, o sentido da realidade, é propiciar uma crítica radical à hegemonia da cultura neoliberal no desenvolvimento dos saberes originários das culturas mais arcaicas e tradicionais, em especial quando nos referimos aos povos latino-americanos. (Marquéz, 2014)

Em continuação será abordado o estudo comparado de como todos esses conceitos teóricos estão sendo trabalhados, na prática, nos três projetos interculturais indígenas, observando-se seus pontos comuns, bem como divergências. Em seguida, será exposta uma análise, com base na observação participante desenvolvida durante o trabalho de campo, em contraste com os resultados obtidos com os questionários (Anexo 2) aplicados aos alunos dos três projetos de formação superior, para, posteriormente, apresentar as apertações que cada programa em concreto pode fazer aos demais, levando em consideração mais o que se tem na prática, do que na teoria.

6.1 PONTOS EM COMUM ENTRE OS PROJETOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

6.1.1 Fortalecimento da identidade / ação transformadora produtiva.

Os três projetos trazidos apresentam um caráter produtivo de fortalecimento identitário e ao mesmo tempo fortalecimento comunitário, cada um de acordo com a realidade da região na qual está inserido. O projeto LII-PITAKAJÁ, por exemplo, foi estruturado na observação da falta de profissionais da educação para suprir a necessidade das Escolas Diferenciadas, assim, a ideia central seria produzir conhecimentos e propagá-los por meio da difusão e educação. No caso do projeto da UIIM, este é voltado para a produção de projetos de desenvolvimento sustentável além da produção artística, cultural e governamental. Já na UNIBOL Guaraní é voltada para a produção da indústria petroleira, e formação de profissionais nas áreas de psicultura, veterinária e meio

ambiente. Todos os projetos com caráter transformador social, fortalecendo, assim, suas identidades, e tornando-se mais visíveis no contexto global, como bem expressado abaixo:

Una parte del mundo no mayoritaria, ha virado los ojos hacia los pueblos originarios en la búsqueda de nuevos referentes y teleologías que hagan posible la acción social transformadora.¹⁰⁸ (Rajo, 2011).

6.1.2 Sentido de comunidade

Uno de los aspectos a resaltar de la vida de los pueblos originarios es su sentido de comunidad, grandes momentos de la vida de la gente, ritos de paso, vivencias, actitudes, son marcadas por la comunidad. Como se ha podido constatar en la cotidianidad cuando un sujeto comunitario se expresa, no lo hace sólo como individuo, sino ese sentido comunitario está en él. (Rajo, 2011).

Através do trabalho de campo realizado nessa investigação, observou-se que todos esses povos possuem muitos conhecimentos, ressaltando o sentido de comunidade e solidariedade, e tendo muito a ensinar à sociedade não-indígena, em alguns casos, bem mais fortes e evidenciados que outros como observados nos resultados obtidos com os questionários aplicados com cada grupo.

6.1.3 Resgate cultural e Difusão cultural

Em todas as comunidades visitadas no trabalho de campo, observamos um forte resgate das culturas desses povos. Nas comunidades que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, vemos que as escolas diferenciadas trabalham essa questão com o resgate lingüístico, difusão e propagação da cultura, como observado na Escola diferenciada Jenipapo-Kanindé em Aquiraz, Brasil, estruturada fisicamente respeitando a cultura do Toré¹⁰⁹, sendo uma das escolas

¹⁰⁸ Alfredo Rajo, 2011- *Apuntes sobre el periodismo Purhepecha*).

¹⁰⁹ Toré ou Torem, é o ritual realizado nas comunidades indígenas do nordeste brasileiro, representado em um círculo que simboliza a aliança, ou a força pela união.

nas quais os alunos do projeto se concentram na formação superior de professores indígenas.

Em relação a UIIM, também observamos tal preocupação, pois em todas as licenciaturas impartidas, se busca enfatizar a questão do resgate cultural, lingüístico e artístico, principalmente na cultura Purhe, da região de Michoacán. Além disso, todos os anos, vários de seus municípios fazem, com participação de alunos do projeto, o “*Encuentro de Grupos Modernos*” no *Pindekua Purhe*, com o resgate da música tradicional - uma mistura de tradição e moderno com a utilização de instrumentos não indígenas na produção musical indígena Purhepecha (Fotos 37 e 38), ou seja, fazendo o uso dos conceitos de interculturalidade, intraculturalidade (mesmo que não conheçam o conceito) e sobreculturalidade (conceito apresentado no capítulo seguinte), que são bases dessa investigação.

A luta pelo resgate cultural e, ao mesmo tempo, a difusão cultural, ocorre a um fator determinante explicado nas palavras de Casillas (2006):

Las universidades convencionales no han dado cabida en este plano de reconocimiento al valor de las lenguas y las culturas indígenas, excepto en los casos en que se abrieron espacios para estudiarlas desde una óptica académica externa, ajena a la cotidianidad de las comunidades, la creación de una nueva institución con estos propósitos se planteaba como una estrategia inicial – no exclusiva- que podría generar un nuevo tipo de consciencia para otorgar el reconocimiento que merecen las diferentes culturas que integran el país, tanto a los actores que constituyen las instituciones educativas como de la sociedad en general. (Casillas, 2006).

Em relação à UNIBOL, o resgate cultural é evidenciado no aspecto lingüístico, pois falar um idioma originário é um dos requisitos de acesso e admissão na universidade, sendo, portanto, os alunos e professores de línguas, obrigados a ter conhecimento e domínio de suas línguas maternas,

uma vez que o próprio trabalho de fim de curso será redatado no seu idioma originário.

6.1.4. Currículo próprio

Nos três casos possuem um currículo construído e apoiado com base nos conhecimentos e sabedoria ancestral, onde se valoriza e põe em relevância os anciãos das comunidades (considerados sábios), na hora da elaboração dos currículos, em alguns casos esses mesmos anciãos ministram aulas, sem possuir a titulação acadêmica, pois nessa hora a certificação é conferida pela própria comunidade, nos três casos também, referente a sabedoria ancestral, nos projetos existem as curas, por curandeiros, pajés ou as nanas como no caso mexicano.

6.1.5 Formação superior

Os três programas têm como objetivo principal a formação superior, seja em uma só licenciatura, como o caso do LII-PITAKAJÁ, ou em quatro, como os casos da UNIBOL e da UIIM, e todos com perspectivas continuadas, pois ambas por serem licenciaturas a nível superior, dão acesso a estudos de pós-graduação, alguns até em fase de implementação e outros já em andamento como um Curso de Diplomado em Direitos indígenas apoiado pela UNIBOL.

6.1.6 Acompanhamento psicológico

Ocorrem nos três projetos mencionados uma defasagem no que corresponde a um acompanhamento psicológico, o qual é de suma importância, uma vez que, por serem direcionados a povos que por muito tempo foram tratados como minorias étnicas e estigmatizados pela população não indígena,

sofrem ainda com um sentimento de inferiorização, que necessita ser trabalhado para não se gerar uma discriminação inversa como vingança histórica, fugindo do pilar central de interculturalidade, símbolo dos três projetos educacionais.

6.1.7 *Uso de internet*

Observa-se que nos três exemplos existe internet em sua estrutura física, mas com uso restrito. No caso brasileiro, são limitados os dias que podem ser utilizados nas aulas os computadores. No caso mexicano, existe internet com uso limitado somente ao pessoal administrativo, mas quando estive fazendo o trabalho de campo em Michoacán, nos chegou a informação que estão trabalhando para expandir esse uso ao alunado. Já no caso boliviano, o que mais chamou a atenção é que apesar de existir internet, inclusive com excelente sinal de cobertura, os alunos não têm acesso a esta, a não ser durante aulas de informática, sendo bloqueadas todas formas de redes sociais. Para utilizar o serviço, o computador pessoal, por exemplo, teve que passar por uma vistoria em uma sala específica para ser instalado um programa espelho, ou seja, nosso trabalho também estava sendo monitorado pela censura da UNIBOL, evidenciando-se uma espécie de invasão de privacidade.

6.1.8 *Relação homem/natureza*

Outro aspecto importante observado em todos os projetos interculturais indígenas com a realização do trabalho de campo é a relação homem/natureza, pois manifestam a importância em manter o equilíbrio ecológico, buscando uma autosuficiência para a determinação de suas próprias formas de vida, de como desejam viver, comer e produzir sua comida em consonância com a natureza.

6.2 PONTOS DE DIVERGÊNCIA ENTRE OS PROJETOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS.

Durante o trabalho de campo realizado, foram detectados durante a observação participante, várias divergências entre os três projetos e suas bases de estruturação conceitual, assim nesse tópico tratamos de abordar tais divergências no intuito de facilitar a compreensão e comparação entre ambos, chegando às apertações para cada projeto.

Cada ponto agora apresentado estará mostrando uma comparação, levando em consideração a base estrutural baseada na interculturalidade presente na teoria dos três projetos.

6.2.1 Formação de Professores

Enquanto o projeto LII-PITAKAJÁ desenvolve somente a formação de professores indígenas com a licenciatura intercultural, (que não respeita a aplicabilidade do conceito de interculturalidade, na medida em que não permite o acesso a não indígenas para estudar naquele curso, inseridos no quadro de alunos), o projeto da UIIM, em suas quatro graduações não oferece o curso de pedagogia com o intuito de propagação e formação de professores, por outro lado, abre espaço para o ingresso de alunos não indígenas. Os professores indígenas em Michoacán são formados pela *Escuela Normal Indígena de Cherán*, que somente preparam professores para o ensino primário, ou pela *Universidad Pedagógica Nacional*, ou seja, os próprios professores da UIIM, em sua maioria não são indígenas. Caso semelhante ao mexicano é o da UNIBOL, na Bolívia, pois, apesar de dispor de quatro carreiras, também não oferece curso direcionado a formar profissionais da Educação, sendo que no seu quadro docente, somente os professores de línguas são indígenas.

6.2.2 Abertura dos projetos/ interculturalidade

A licenciatura intercultural promovida pelo projeto LII-PITAKAJÁ, está voltada especialmente para os indígenas das 5 comunidades abarcadas pelo projeto. Na UIIM, apesar de esta ser uma Universidade Indígena, seus cursos estão abertos para todas as comunidades, ou seja, entre seus requisitos de ingresso não é exigido o pertencimento a qualquer etnia indígena, mesmo tendo sido criada para atender prioritariamente a quatro etnias, respeitando-se, assim, a aplicabilidade do conceito de Interculturalidade. No caso da UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, em teoria, todo o seu alunado é indígena, sendo constatado a existência de 17 nações indígenas¹¹⁰

Na Bolívia, diferentemente dos demais projetos, a UNIBOL funciona com o sistema de internato, ou seja, seus alunos passam todo o tempo curricular nas instalações da própria Universidade. Já o Projeto LII-PITAKAJÁ, funciona como meio internato, uma vez que seus alunos se concentram no período de férias, pelo motivo de passarem todo o ano letivo, em seus papéis de professores, impartindo classes para os alunos das Escolas Diferenciadas. Os alunos da UIIM, por seu turno, assistem suas aulas durante o dia e regressam no final da tarde, para disfrutar do convívio com seus familiares. De acordo com o alunado da UNIBOL, de maneira geral, essas universidades foram criadas para atender de forma intercultural os povos, Aymara, Quechua, Ayoreo e Guaraní, mas, em realidade se dividiram, e cada etnia frequenta uma universidade específica, sendo que, em protesto a essa divisão, a UNIBOL- Guaraní tornou-se denominada, *UNIBOL – Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas*, procurando o desenvolvimento do conceito de interculturalidade que faz parte dos seus pilares estruturais o que a torna distinta das UNIBOL Aymara e Quechua. Por outro lado, também se utiliza do conceito de intraculturalidade, pois, ademais de seus autorreconhecimentos, supõe-se que esses alunos são indicados por mérito e por notas por sua comunidade, fazendo com que sejam escolhidos e selecionados os que venham a regressar aos seus povoados com o intuito de

¹¹⁰ De acordo com a constituição boliviana, “Bolívia é um estado Plurinacional”, ou seja, formado por várias nações indígenas, pois possuem um idioma, cultura, tradições e território próprios.

realmente desenvolver na prática os conhecimentos adquiridos. O mesmo ocorre com o projeto LII-PITAKAJÁ, ainda que não exista a aplicação de tal conceito teórico no Brasil, e que este não faça parte dos pilares da construção do projeto, mas que, com seu viés exclusivamente pedagógico busca o desenvolvimento nas comunidades com o regresso de seus alunos.

No caso da UNIBOL, há outro ponto a ser observado em relação a não aplicabilidade do conceito de interculturalidade. Durante a estância, pudemos observar que a referida universidade está promovendo um distanciamento entre professores e alunos, como exemplo, podemos citar a hora do almoço, quando os professores se isolam do grupo discente, criando uma espécie de “barreira” ou “verticalização da relação segundo grau de importância”, entre os dois grupos, que acabam por não interagir fora de sala de aula. Ocorre que o problema também persiste entre o próprio corpo docente, cujos membros não interagem entre si, parecendo que estão ali presentes simplesmente para cumprir com uma obrigação, e não com um compromisso de educação daqueles povos.

6.2.3 Língua Indígena

Enquanto a UNIBOL, é considerada trilingue, pois além do castelhano e de sua língua originária, também são desenvolvidas aulas em um idioma estrangeiro, a UIIM, se encontra com o problema de resgate lingüístico, pois a maioria de seus professores não são falantes de idiomas originários, sendo que muitos de seus alunos têm seu idioma nativo como primeira língua, o que torna difícil a compreensão entre alunos e professores (caso observado com os Purhepechas). No caso LII-PITAKAJÁ, nenhum professor fala o tupi-guaraní e entre o alunado, todos possuem um baixo conhecimento sobre o idioma, de modo que tanto a comunicação e as aulas, são realizadas em língua portuguesa.

6.2.4 Aplicação do conceito de Descolonização

A UNIBOL, entre seus pilares de construção, trabalha o conceito de Descolonização, que em teoria seria como parte do processo surgido com a intraculturalidade, ou seja, conceito que visa pôr o indígena como sujeito ativo na sociedade, acabando com a visão colonial de submissão. No México, as Universidades Indígenas estão abordando tal conceito, mas não como pilar de formação. No caso do Brasil o Projecto LII- PITAKAJÁ não aborda tal conceito, mas nesse caso específico, o reflete de maneira superficial, por estar inserido em um país que somente 0,4% da população é indígena, de acordo com dados do IBGE.

Em relação ao conceito de Descolonização, no caso específico da UNIBOL, passa a obedecer mais a um critério político que acadêmico, onde passa a ocorrer um determinado grau de desprezo à cultura espanhola na tentativa de justificar uma situação de fracasso político no tempo histórico como uma herança colonizadora. Portanto, uma tentativa de ocultar os fracassos políticos pondo a culpa em um passado remoto. Nesse caso para associar o mesmo fenômeno da descolonização com a intraculturalidade, teríamos que compreendê-lo como um processo diferenciador entre a cultura indígena e a europeia e norte americana (de igual modo que a educação diferenciada do caso brasileiro), assim, se veria a intraculturalidade associada ao conceito de descolonização através do surgimento dos povos originários.

6.2.5 No caso das reprovações

De acordo com as reprovações ocorridas nos referidos cursos brasileiros e mexicanos, seus alunos têm o direito de repetir as disciplinas nas quais falharam, seja por conta de faltas ou por baixo rendimento. No caso boliviano, por exemplo, em vista de tratar-se de regime de internato, com uma bolsa concedida pelo governo que cobrirá toda despesa de alojamento e alimentação,

em cada semestre é feita uma avaliação, e caso o aluno mostre reprovação em mais de 50% das disciplinas trabalhadas no semestre, este perderá a bolsa de estudos, sendo obrigado a deixar o campus universitário. Pôde-se, inclusive, observar vários casos, em que mães de alunos chegavam a chorar, pedindo outra oportunidade para seus filhos.

6.3 APORTAÇÕES PARA O PROJETO LII-PITAKAJÁ

Em primeiro lugar, é preciso registrar que é necessário não deixar que o programa se limite somente ao processo de formação de professores (magistério indígena), uma vez que o sistema de magistério, como cediço, por ser um sistema falho, foi abolido em todo o Brasil para a sociedade não indígena, não havendo motivos fundados para agora ser resgatado em relação à comunidade indígena, e como única oferta de ensino superior.

Levando em consideração os exemplos das disciplinas trabalhadas na Universidade Intercultural indígena de Michoacán, podemos aportar, para o projeto brasileiro, algumas dessas matérias, que podem ser desenvolvidas no estado do Ceará, principalmente na área de DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Para tanto, seria possível contar com a utilização de mecanismos de aproveitamento de energias, entre estes, eólica e a solar, uma vez que o Estado do Ceará, na maior parte do ano, é bastante ensolarado, além de possuidor de áreas com ventos favoráveis às usinas eólicas. Outra estratégia trabalhada na Universidade Indígena de Michoacán que pode ser aproveitada, é o desenvolvimento de sistemas de dessalinizadores de água do mar, simples e de muito baixo custo, a qual, quiçá poderia ser a solução para a seca no Estado.

Por fim, entende-se que é necessária a implementação do conceito de Intraculturalidade, trabalhado pela UNIBOL, com o fortalecimento identitário, e visando um desenvolvimento comunitário, na busca por mais licenciaturas que venham a ser fortalecidas com base no mesmo conceito.

6.4 APORTAÇÕES PARA A UIIM

No caso da UIIM do Campus de Pichátaro, observada a sua trajetória desde a sua criação, analisando-se o desempenho dos quatro cursos de graduação desenvolvidos, constata-se a falta de um programa que dê continuidade aos estudos iniciados na universidade mesmo que seja um número bastante reduzido de alunos que chegam a graduar-se. Verificada essa falha, a título de aportação, propomos a criação de cursos de pós-graduação em nível de mestrado, com cursos que possam abranger todas as áreas dos conhecimentos ofertadas pelas graduações, e, ao mesmo tempo, que sirva de inclusão para aqueles alunos que concluíram o curso de Magistério na formação de professores indígenas (a nível Primário) na *Escuela Normal Indígena de Cherán*, para que assim sejam aproveitados em seguida no quadro profissional da própria UIIM, pois uma das críticas da população local consiste na não inclusão de professores da localidade, que pertençam às comunidades indígenas. Ressalve-se que isto, em certo grau, fugiria da aplicação do conceito de interculturalidade, pois, se em grande maioria, o alunado é formado por indígenas purhepechas e autodenominam a universidade de “Universidade Purhepecha”, com a contratação de professores Purhes, estariam se distanciando ainda mais da almejada interação cultural, devendo-se, portanto, seguir um equilíbrio nessa contratação e preparar os alunos purhepechas para a interação.

Dentre os cursos de pós-graduação, propomos os Mestrados em História e Antropologia de Iberoamérica, espelhando-se na proposta utilizada pela Universidad de Salamanca. Ainda entende-se ser interessante a implementação de uma Licenciatura em Pedagogia, para as gerações seguintes.

Através das entrevistas realizadas com alunos da Licenciatura em Desenvolvimento Sustentável, observou-se a existência de vários projetos nas áreas: ambiental, social e econômica, desenvolvidos por alunos do curso, que reclamam da falta de material e de laboratórios apropriados. Dentre os projetos, destaca-se: o de energias renováveis, incluindo-se a criação de cozinhas e banheiros solares (com um sistema de aquecimento solar de baixo custo para os membros da comunidade), biciliquidificador, aparelho de desidratação solar,

dessalinizador de água do mar, projetos de reciclagem com os resíduos sólidos produzidos na comunidade, pois contam com um espaço de armazenamento, mas que não funciona corretamente e não existe uma adequada separação desse material para um reaproveitamento por parte das comunidades, que acabam espalhando lixo por toda a região, chegando a obstruir vários canais de rios (Fotos 23 e 24). Como exemplo, é possível citar a *Cañada de los 11 pueblos*, região composta por onze comunidades, indígenas que de acordo com dados do INEGI 2010, variam de 1.387 habitantes (Uren a menor comunidade), a 36.293 habitantes (Chilchota a maior comunidade da Cañada).

Observando-se que a maioria dos projetos são criados com material reciclado, de baixo custo de fabricação pelos próprios membros da comunidade. (Fotos 41 e 42 de protótipos dos projetos), seria de interesse, além do desenvolvimento do maquinário por parte dos alunos, o investimento em seminários de conscientização sobre reciclagem nas escolas municipais, implantando e aplicando a intraculturalidade.

Como aportação para a UIIM, entende-se que deve-se dar uma especial atenção, para que projetos como estes não sejam engavetados, com um apoio que se reverteria em benefício para a própria Universidade, ou seja, caso se investisse em patentear os projetos produzidos com êxito, isso se reverteria em um rendimento extra que seria invertido em material e laboratórios para o desenvolvimento de projetos futuros. Isso porque, de acordo com as entrevistas realizadas com professores e alunos, percebi que o apoio dado para estes projetos parte de financiamentos por parte dos próprios professores orientadores que buscam mecanismos “extra – universidade”. Importante consignar que vários alunos já participaram de congressos internacionais, em que apresentaram seus projetos e foram premiados, como quando foram ao Chile, no ano de 2012, e a participação em apresentação de projetos em Cuba, que será realizada nesse ano de 2014.

Em entrevistas com professores e alunos da licenciatura de Artes e Patrimônio Cultural, foi observado que uma das grandes barreiras para o desenvolvimento de artistas na área de música, por exemplo, é o desnivelamento ocasionado no início do curso, que exige um ano de disciplinas de “tronco

Comun”, ou seja, passam-se dois semestres estudando as mesmas disciplinas e somente no terceiro semestre, os alunos podem optar pela música, por exemplo, sem saber tocar algum instrumento nem sequer possuírem conhecimentos básicos musicais, fazendo com que alunos do terceiro semestre “comecem do zero”. Como aportação poderíamos dar a sugestão de reduzir o tempo de tronco comum (1 semestre por exemplo) para um maior aproveitamento do tempo no ano inicial nas áreas específicas.

Ainda, como mencionado para o caso brasileiro, a implementação do conceito de Intraculturalidade, trabalhado pela UNIBOL, com o fortalecimento identitário e visando um desenvolvimento comunitário na busca por mais licenciaturas e programas de pós- graduação. Isto porque, da forma como é feito atualmente, para muitos alunos, não fica claro como eles podem desenvolver em suas comunidades tais conhecimentos adquiridos.

6.5 APORTAÇÕES PARA A UNIBOL “APIAGUAIKI TUPA”

Uma vez apresentadas as problemáticas de alojamento, refeitório, e deficiência na aplicação da interculturalidade e intraculturalidade, como aportações, podemos mencionar a necessidade de melhorias nas más condições de alojamento em que se encontram, pois, atualmente em um espaço de 32m² dividem o mesmo espaço 32 alunos, não havendo armários para suas roupas e pertences, devendo ser melhores distribuídos na nova fase de construção do campus que está em processo, separando-se um armário por aluno, a fim de diminuir o caos observado na fotografias 21 e 22. Ainda, deveriam ser reformados e adicionados sanitários, uma vez que constantemente se verificam filas para o seu uso, sendo que os que lá se encontram não estão em boas condições, uma vez que, a superlotação é um dos motivos para seu rápido deteriorio.

Quanto ao refeitório, entende-se que este deveria ser o mesmo para alunos e professores, estabelecendo um maior contato entre ambos, a fim de

gerar uma maior confiança e, bem assim, fortalecer o conceito de interculturalidade.

Observando-se o problema de internato e vendo que são os próprios alunos que devem cuidar da limpeza de seu espaço e da própria lavagem de roupa (Foto 43), entende-se que a Universidade poderia melhorar as condições para a realização de tais atividades, como uma espécie de sala de máquinas, por exemplo, onde tivessem um maquinário para a lavagem, secagem de roupa principalmente em dias de chuva, bem como sistemas de passar a ferro caso necessitassem, pois assim se melhoraria a imagem da universidade, que hoje conta com roupas estendidas em seus corredores (Foto 44). Ressalte-se que a promoção dessa melhoria não iria implicar na perda de costumes e tradições dos povos que la habitam, como arguem alguns funcionários da universidade, e sim, uma tentativa de recuperar o tempo perdido, pois enquanto alunos indígenas passam duas horas lavando e estendendo roupa, alunos não indígenas estão se dedicando integralmente aos estudos, e obtendo, conseqüentemente, melhor aproveitando. Ir contra esse pensamento é ir de encontro a dois pilares da UNIBOL, que são: o princípio de Descolonização e Interculturalidade, pois da forma como esta estabelecido, está fortalecendo o ser indígena esteriotipado, que por um simples apertar de botões estaria pondo em risco sua cultura e tradições. Ressalte-se que, nesse sentido, também pensam os alunos Oscar Avalos Rodas e Saúl Ramos Alegre, do terceiro semestre de Engenharia Florestal.

Ainda entende-se que a universidade poderia oferecer uma espécie de “bolsa férias” a alunos, por mérito de notas, e que não tenham condições financeiras de ir visitar suas famílias, pois conheci casos de muitos que chegaram a passar seis meses longe de sua mulher e filhos, como o caso do aluno Ricardo Zeballos do último semestre do curso de Petróleo y Gás, além de casos em que os alunos, praticamente, vão ser obrigados a passar quatro anos longe de suas famílias.

Ademais, encoraja-se a realização de atividades por parte da própria universidade para o tempo de ócio, como por exemplo os fins de semana, pois os próprios alunos se organizam em campeonatos de esportes, mas estes

seguem sendo insuficientes para todo o tempo que têm livre no espaço físico acadêmico.

Outra questão que se faz imperiosa consiste em analisar o modo de implementação de um dos seus pilares, ou seja, o conceito de Descolonização, para que este, de forma alguma, seja mal interpretado, combatendo-se o risco do surgimento e fortalecimento de uma discriminação e racismo ao inverso, que podem desfavorecer a aplicação da interculturalidade, outro pilar das bases de construção das Universidades Indígenas.

No tocante aos problemas psicológicos enfrentados por aqueles povos, por estarem em regime de internato, longe de seus laços familiares, verificou-se a ausência de acompanhamento por profissionais da Psicologia, sendo esse trabalho, muitas vezes realizado pelo pessoal administrativo, em forma de conselhos empíricos, de modo que sugere-se o acompanhamento por uma equipe multidisciplinar, composta principalmente pelos profissionais que sejam realmente habilitados para o ofício, quais sejam, psicólogos.

Outra sugestão consiste em desenvolver projetos de reciclagem de resíduos sólidos, com a sua necessária conscientização, uma vez que observamos, na entrada da universidade (dentro e fora), muito lixo espalhado, não divididos e nem condicionados. A situação é precária, ainda, em relação aos diversos animais (cachorros, gatos, porcos e jegues) que circulam livremente, o espaço da universidade, juntamente com os alunos (Fotos 45 e 46). Ressalte-se que alguns desses animais acabam fazendo parte do desenvolvimento de projetos veterinários na busca por curas de doenças.

Por fim, sugere-se a utilização da internet para fins de pesquisa, socialização e interação cultural, já que um dos principais pilares de formação da universidade é o conceito de interculturalidade.

6.6 APORTAÇÕES PARA A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Observou-se diversos fatores que ensejaram o presente tópico, dentre os quais, destacamos: a criação e realização de projetos de desenvolvimento

sustentável por parte de alunos da UIIM e a redução na produção do gaban e do rebozo (vestimentas típicas purhepecha), que antes eram a principal fonte de renda de vários municípios e que, hoje, se encontra quase em extinção. (Fotos 47, 48, 49 e 50).

Como aportações, deixamos a reflexão a cerca do apoio na realização e execução dos projetos dos alunos da UIIM, pois vários deles constituem-se de benefícios para toda a comunidade, podendo-se citar o reaproveitamento de resíduos sólidos, pois como mencionado anteriormente, no momento existe um espaço de depósito não aproveitado, sendo que, infelizmente existe lixo por todas entradas e saídas dos povoados, como observou se nas fotografias 39 e 40. Entende-se que, com o apoio municipal, todos os projetos seriam melhor executados e com maior aproveitamento comunitário, podendo-se, inclusive, utilizar o espaço não aproveitado para o correto depósito e coleta de lixo.

Em relação a produção do gaban, propomos a criação de um projeto que envolva os membros da comunidade produtores do gaban, à UIIM, à CDI (Comissão para o Desenvolvimento Indígena), e a Casa da cultura de Nahuatzen *“K’umánchikua Mimixekuaru P’urhe P’ukutapu lauatseni Anapu”*, nas pessoas do Dr. Francisco Martinez (Diretor) e Nayeli Torres (coordenadora), participação mais que necessária de membros respeitados na comunidade, por tratar-se de uma comunidade indígena, reservada, com um grande espírito de comunhão entre seus membros, e que, às vezes, chegam a renegar o que vem de fora ou aos *“turis”* como denominam aos estrangeiros ou aqueles que não pertencem a sua cultura. Contaríamos, também, com a participação da Universidade de Salamanca, com seu alunado do Mestrado de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, inclusive já havendo um projeto em planos nesse sentido, com a participação dos colegas do mestrado¹¹¹. Como pontapé inicial, foi firmado um convênio marco entre a UIIM e a USAL, para a facilitação em futuros projetos que possam ser desenvolvidos em cooperação por ambas entidades.

Para o desenvolvimento desse tópico da pesquisa, contei com a participação de alguns membros da comunidade Indígena Purepecha no México,

¹¹¹ Carla Taipina, Victor Lopez, Jesús Gonzalez e José Maria Plaza Grande, companheiros do mestrado de cooperação internacional, que estão planejando um projeto de desenvolvimento nessa região mencionada.

entre eles: Nayele Torres, Monica Torres (professoras primárias), e toda sua família, David Torres, David Farias e toda sua família, (alunos da UIIM), Manuel Ayala Meza, Alejandra Camacho e Nextor (ex-alunos da UIIM, em fase de conclusão de tese) e vários outros alunos que preferiram não ser mencionados. Além dos professores Ulises Julio Fierro Alonso, Alfredo Rajo, Guillermo Palleta e Miguel Angel Silva Farias e o Reitor Dr. Ingnácio Cardenas.

Referências bibliográficas parciais

- Aparício, Jesús M. (2012) Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos. ". En: M.M. Guerrero (Coord.) Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid.
- Aparício, J., & Delgado, M. A. (2014). *La Educación Intercultural en la Formación Universitaria Europea y Latinoamericana*. Segóvia: ITAMUT-FIFIED.
- Archondo, R. (2004). *Tres respuestas y una omisión- Memoria del foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. La Paz: Edobol.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Mexico: Liminar.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Casillas, L. M., & Villar, L. S. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. D.F: SEP-CGEIB.
- Díaz, R. (2009). *La educación mexicana y sus barreras*. Mexico: Ed. Trillas.
- Ituralde D. A. (24 Sept- dic- 2009). La situación de los derechos de los pueblos indígenas en la región: reconocimientos y rezagos. Revista Decisio. Saberes para la acción en Educación de adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL. (pag.24)
- Jacinto, Z. A. (2011). *Profesionalización de los saberes tradicionales*. Ptzcuaro: UIIM .
- Marin, J. (2014). Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. En E. e. CECCHETTI, *Educação e Interculturalidade* (pág. 45). Blumenau: edifurb.
- Marquez, A. B. (2014). A Praxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã. En E. Cecchetti, & A. Pozzer., *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais* (pág. 30). Blumenau: edifurb.
- Martinez, E. (24 Sept- dic- 2009).Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de Adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso (2ªed.)*. Barcelona: Editorial Gediza.
- Meliá, B. (1988). *Ñande Reko- Nuestro modo de ser*. La Paz: Cipca.

Pozzer, A. (2014). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: edifurb.

Rajo, A. S. (2011). *Democracia bárbara; apuntes para uma ideología de exclusiones*. Patzcuaro: Rajo A. G: UIIM.

Rubio, L. Luis Rubio. Polítólogo. Director de CIDAC. El tema de este ensayo es la manera tan efectiva en que la información se ha convertido en la esencia de la mayoría de las actividades humanas. Ya estamos-como escribe Luis Rubio-en la era de la información, un momento de la historia mundial que México vive con un ímpetu novedoso, y que abre caminos nunca antes tan cercanos al ideal de una república de ciudadanos.

CAPÍTULO VII - DA INTRA À SOBRECULTURALIDADE: À LUZ DO OBSERVADO NAS CULTURAS

Ao estudar a temática indígena e suas lutas contra a discriminação, em que está inserida a luta pela reafirmação identitária como minoria étnica, fortalecida por base na diferença, observamos, assim, o desenvolvimento de um pensamento equitativo e não igualitário, ou seja, uma igualdade que respeite as diferenças, levando em consideração ideias conceituais trabalhadas na Antropologia voltada para os Direitos Humanos, como, por exemplo; a intraculturalidade¹¹² e interculturalidade¹¹³, contrapondo a ideia de afirmação multicultural¹¹⁴ enquanto pensamento completo.

Para uma melhor compreensão, nesse capítulo, vamos trabalhar uma divisão do processo de contato cultural, partindo de dois pressupostos já estabelecidos e considerados inevitáveis: a perda ou a soma de culturas com o contato. Essa divisão surgiria da observação de um mesmo processo, mas que nunca havia sido trabalhado como tal, e sim desenvolvido como vários conceitos de processos distintos, ou seja, sem constituir simples etapas de um único processo de contato cultural, conforme apresentaremos mais adiante.

7.1 PRECURSORES DO CONCEITO DE INTRACULTURALIDAD

No que concerne ao pensamento de Aparício Gervás, as leituras mais atuais realizadas, somadas aos estudos prévios ao desenvolvimento da pesquisa, vêm a confirmar que o autor, antes de tudo, configura-se como importante receptor e criador do conceito abordado. Da quase totalidade de seus

¹¹²A intraculturalidade, aqui, será apresentada como uma etapa do processo de contato denominado de Sobreculturalidade, consistindo o primeiro no conhecimento sobre si mesmo e autoaceitação, a fim de se entender o contexto multicultural e, assim, promover a interculturalidade (GERVÁS, 2012).

¹¹³ A Interculturalidade, aqui, será apresentada como a terceira etapa do processo da Sobreculturalidade, entendida como a relação de convivência pacífica de culturas heterogêneas, baseadas no diálogo multidirecional entre elas (ESPINA, 2011).

¹¹⁴ A Multiculturalidade, aqui, será apresentada, de agora em diante, como a segunda etapa para o processo de contato que denominamos Sobreculturalidade, como base no pensamento dos autores Ana Maria D'Ávila e Will Kymlycka.

escritos, tanto da Antropologia quanto da Educação, extrai-se o seu profundo interesse e preocupação em uma reforma ou complemento do pensamento intercultural. Não obstante, com o aprofundamento das leituras, é possível verificar que, mesmo Gervás sendo considerado como o criador do conceito de intraculturalidade, que difundiu seu pensamento em diversos países latinoamericanos, como no caso da Bolívia, não são encontradas, nas obras brasileiras, referências a tal conceito.

Evidentemente que, para o desenvolvimento desse capítulo, foram realizadas as leituras de estudos vinculados ao tema. Entre os estudos selecionados, citamos a obra *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*, dirigida por Aparício Gervás, a qual se trata de uma minuciosa abordagem de temáticas interculturais, sobre a interação da cultura indígena e a não indígena, e a necessidade da criação de um ambiente de convivência pacífica, respeitosa e harmônica; a obra *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*, dirigida por Ángel B. Espina, em que são agrupadas várias temáticas interculturais, e se realiza uma análise acerca do projeto de formação de uma comunidade perfeitamente ordenada, utilizando-se como ferramenta a educação intercultural; sendo igualmente interessante a Tese doutoral de Jenny Ampuero, que versa, sobretudo, sobre os trabalhos de Aparício Gervás e o modo como foram acolhidos, bem como a influência aportada entre as nações indígenas que compõem a UNIBOL Guarani, a exemplo da UNIBOL *Guarani y de Pueblos de Tierras Bajas – Apiaguaiki Tupa*.

Com o emprego da metodologia apresentada no primeiro capítulo, foi possível ampliar, de forma expressiva, o conhecimento sobre a construção do pensamento intercultural indígena, conhecimento que resultou na elaboração de alguns artigos para publicação, aprovação de proposta de comunicação em eventos internacionais, participação em cursos e minicursos. Ademais, não podemos deixar de mencionar que, com os estudos aprofundados da cultura indígena, houve uma melhora na compreensão dos conceitos fundamentais da antropologia cultural e da educação.

Assim, após realizadas as pesquisas, podemos concluir, até o presente momento, que o estudo da Intraculturalidade pressupõe a base do conhecimento

que se inicia com o processo de contato entre culturas diferentes, considerando-se, do mesmo modo, a série de problemas prévios ao contato, de diversos aspectos, como: políticos, econômicos e sociais, que são enfrentados pelos indígenas, por razão da integração dos diferentes grupos étnicos e religiosos em um mesmo espaço geográfico. Afinal, foi a necessidade de encontrar soluções para esses fatores que impulsionou o desenvolvimento de um projeto de educação diferenciada entre os indígenas.

Portanto, uma vez que se compreende como se deu a inserção do pensamento intracultural entre os indígenas bolivianos e mexicanos, bem como a configuração política e social ao qual são submetidos, é possível observar, de maneira mais clara, as influências recebidas nesse processo de contato, transferindo-as ao caso dos indígenas brasileiros, especialmente dos povos PITAKAJÁ.

Grande admirador das culturas indígena e cigana, Aparício Gervás dedica-se à busca pelo conhecimento da Antropologia e da Educação que, de forma paulatina, atinge a realidade desses povos. Aos poucos, conseguiu concentrar junto a si um considerável número de escritos antropológicos, tendo, sobretudo, a intenção de desenvolver seu conceito, com o espírito de complementariedade aos conceitos de grandes mestres da Antropologia e Educação, de modo a realizar uma verdadeira retomada da construção do processo de contato cultural.

Após o encontro com as comunidades indígenas da Bolívia, destacaram-se os estudos acerca da intraculturalidade; sobre os quais foram feitos comentários e interpretações, havendo-se observado que ele chegou ao ponto de ser incorporado por tal sociedade, tornando-se um dos pilares de construção das UNIBOL no ano de 2008. Foi possível verificar, logo de início, a marcante influência exercida por tal conceito nas sociedades indígenas bolivianas, durante o trabalho etnográfico.

Para além do âmbito da Educação, também se observa a temática da intraculturalidade nas leituras políticas de organização e da própria Constituição

boliviana, sendo notória a grande admiração de professores, funcionários e alunos de pós-graduação acerca do conceito, resultando na própria propagação da teoria na prática.

Digno de nota, ainda, o estudo realizado por Jenny Ampuero Justiniano (2012), orientanda de Aparício, que passou a utilizar suas ideias como ferramenta e categoria de análise e interpretação no pensamento intracultural. Tal proposta também estava de acordo com as exigências de uma reflexão acerca do contexto educacional, social e político vivenciado por tal sociedade.

Portanto, observamos, no fenômeno do contato cultural, a preocupação de reunir e interpretar o conhecimento antropológico para, então, transformá-lo em uma reflexão que possa, aos poucos, auxiliar numa ressignificação dos fundamentos da comunidade indígena brasileira. *Mutatis mutandis*, a sociedade brasileira se encontra, de acordo com a sua atual projeção nacional e internacional, num momento em que é indispensável a presença de reflexões sobre a sua estrutura política, o papel do indivíduo, os propósitos sociais, diante de constantes debates, muitas vezes conflitantes, entre posicionamentos culturais.

Por esta razão, compreendemos a importância da ação de reunir material proveniente de um contexto distinto (mas que vivenciou situações problemáticas semelhantes), realizando-se estudos, interpretações e reflexões, bem como participando-se de discussões, a fim de que a presente investigação possa ser considerada como uma ferramenta capaz de transcender o campo teórico, para também ser um instrumento apto a repensar as bases da sociedade que vivencia problemas verdadeiramente urgentes de serem solucionados.

7.2 A INTRACULTURALIDAD NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO CEARÁ: LII – PITAKAJÁ INTRACULTURAL?

As comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza podem ser consideradas forte exemplo na luta pelo direito à educação diferenciada, para a conquista de espaços educacionais que venham a fortalecer os costumes e

tradições culturais de seus povos. Vê-se, portanto, muito pertinente a implantação das Escolas Diferenciadas e do Projeto LII-PITAKAJÁ, mesmo que ambos ainda apresentem falhas em sua interpretação e na aplicação do conceito de interculturalidade, conforme exposto no capítulo anterior.

Quando afirmamos, no capítulo V, que a Escola Diferenciada Multicultural Indígena, utilizando-se como exemplo a Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé, poderia ser considerada não somente Multicultural, mas também Intercultural, se houvesse uma abertura para a comunidade não indígena; podendo ainda ser considerada intracultural, na medida que busca a autoaceitação e o reconhecimento de autopertencimento a um grupo indígena; fica clara a nossa intenção em contribuir para este projeto, na medida em que nosso objetivo é possibilitar, na prática, que o conceito teórico de interculturalidade seja efetivado de uma maneira parcial, quando esse vem abranger somente as culturas indígenas implicadas no projeto de base (Escola Diferenciada) e, ao mesmo tempo, promover o conceito de intraculturalidade, no intuito de um fortalecimento das comunidades indígenas, uma vez que este busca não somente o autoreconhecimento, mas também um reconhecimento externo, como forma de mostrar ao outro (multi) que necessita de respeito, e que, por meio da interação, as diversas culturas em contato podem enriquecer mutuamente.

O Projeto LII-PITAKAJÁ, cujo objetivo é a formação de profissionais que irão trabalhar nessas escolas diferenciadas, seria o ponto alvo, crucial para a implementação do conceito de intraculturalidade e, ao mesmo tempo, de efetivação do conceito de interculturalidade, uma vez que a “perspectiva intercultural pode permitir-nos revalorizar os saberes locais e criar as condições para compartilhá-los, em uma perspectiva de complementariedade” (Marin, 2014).

Esse seria, portanto, o cenário adequado para a apresentação do conceito de Sobreculturalidade, versando ele exatamente sobre a complementariedade da teoria e prática desses conceitos abordados, na tentativa de uni-los, e não opô-los ou negá-los, como muitas vezes fizeram outros autores. Este conceito, seria, deste modo, utilizado para promover os Direitos Humanos frequentemente violados na hora da aplicabilidade dos conceitos citados acima nas comunidades indígenas,

consideradas minorias carentes de importância no contexto político brasileiro, por se tratar de 0,4% da população nacional.

Assim, no seguinte tópico buscamos apresentar a Sobreculturalidade como um processo complementar e de junção dos vários conceitos relacionados à cultura, criados em épocas distintas e por autores distintos. Por meio deste, buscase “unificar em uma só óptica os conhecimentos locais e os conhecimentos globais, estabelecendo-os em seus diferentes contextos e buscando construir sua complementariedade” (Marin, 2014).

De acordo com Fleuri (2009), no âmbito da educação, a diversidade de conceitos e termos em torno de uma mesma idéia, ou linha de raciocínio, torna difícil a compreensão do fenômeno. Nessa esteira, alerta-nos sobre alguns aspectos a considerar, entre eles, a impossibilidade de reduzir esse conjunto de idéias em um único conceito, a exemplo da Multi, Inter e Transculturalidade.

Não obstante, discordamos do referido autor, e sem olvidar a complexidade de cada conceito, propomos no tópico a seguir a junção destes, como etapas de um único processo. Trata-se do processo de Sobreculturalidade, em que se parte da idéia de *unidade*, que seja capaz de respeitar as diferenças e particularidades de cada sujeito ou grupo em contato, potencializando-se seu respectivo desenvolvimento, e gerando o empoderamento dessas comunidades.

7.3 ETAPAS DO PROCESSO DA SOBRECULTURALIDADE

Estas etapas já debatidas e trabalhadas por vários teóricos (pedagogos e antropólogos) são as seguintes : (intra – multi – inter e transculturalidade¹¹⁵), fases, do “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário, a fim de gerar uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres.

¹¹⁵ A transculturalidade, a partir de agora, será tratada como a quarta etapa do processo de contato entre culturas, resultado do processo de sobreculturalidade.

Para ocorrer esse processo, a partir de agora denominado Sobreculturalidade, pressupõe-se a existência de culturas que foram submetidas a todas as etapas anteriormente citadas, com o propósito de sobreviver e propagar sua cultura, perpetuando-a.

Vamos mostrar todos os conceitos abordados até o presente momento em uma só óptica, com o propósito de relacionar todos os conhecimentos (locais, globais ou universais) discutidos nesses conceitos, enfatizando-se os pontos comuns e divergentes, aumentando, assim, a relação e o grau de complementariedade entre as etapas propostas, para fortalecer ainda mais o conceito de Sobreculturalidade e o seu emprego nesse contexto de contato cultural.

Para um melhor entendimento, elaboramos o seguinte esquema estrutural, desenvolvido como a junção das peças de um “quebra-cabeças”, que até o momento estavam sendo utilizadas e abordadas separadamente. Assim, podemos ver, em uma só perspectiva, os papéis fundamentais da relação e dos pontos de ligação que cada etapa ou conceito estabelece, e que, sem dúvidas, fortalece o processo de complementariedade proposto por esse trabalho.

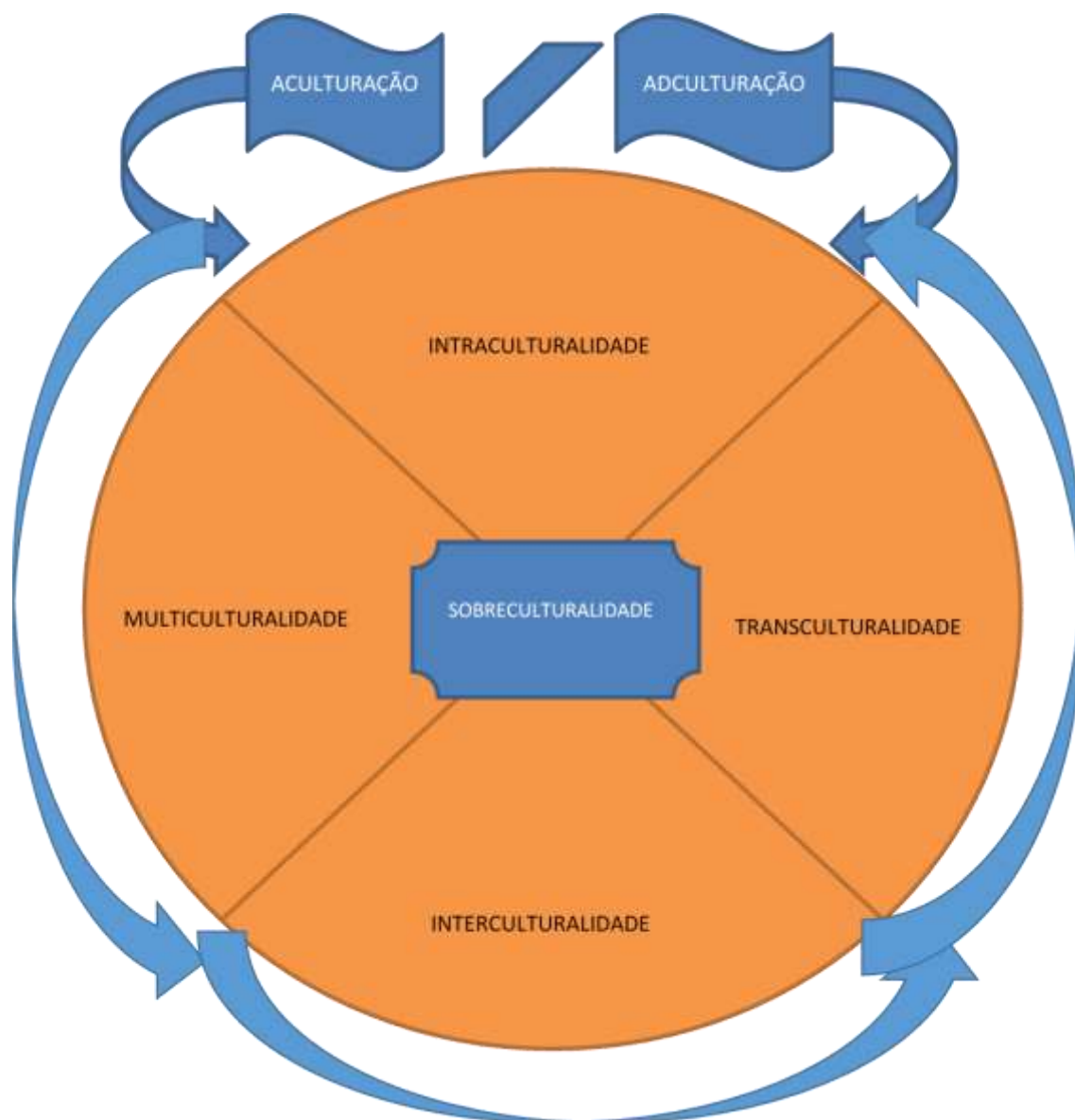


Figura 9 - Fonte: elaboração própria

Da análise da figura supra, podemos ter uma visão de como cada etapa, mesmo que abarcadas por conceitos elaborados em épocas distintas, se encaixa com precisão ao conjunto ou processo denominado “Sobreculturalidade”. Como em um “quebra-cabeças”, os conceitos se encaixam e se complementam, e mostraremos, a seguir, os elos de ligação que une cada pensamento abordado. Para tanto, também procuramos fazer o encaixe nas teorias abordadas, utilizando-nos dos pensamentos dos autores que versaram sobre cada tema, com o propósito de fortalecimento de tal conceito, para, em seguida, mostrar

como este pode ser utilizado no processo de reafirmação identitária, essencial para fortalecer e manter a cultura de cada elemento ou grupo inserido no mesmo espaço geográfico, promovendo-se Direitos Humanos.

Assim, trabalhamos em busca de uma integração de fragmentos, com a ideia de construir uma totalidade, levando em conta as suas múltiplas dimensões, a sua complexidade, e a multiculturalidade presente nesse processo unificador.

Em suma, o processo de Sobreculturalidade busca alcançar a CONVIVÊNCIA INTERCULTURAL – ou também a TRANSCULTURALIDADE – a través da SOBREVIVÊNCIA. Ao aprofundarmos esta abordagem, poderíamos gestionar adequadamente a educação em comunidades de povos originários e, em definitiva, dar uma resposta ao atual movimento indigenista latinoamericano.

Ocorre que, na atualidade, buscamos uma convivência intercultural ocidentalista, tentando partir de posicionamentos intraculturais e próprios de cada comunidade, com o fim de se chegar a um objetivo que se adéque às pretensões europeias e norte-americanas. O problema é que não havia uma perspectiva complementar. Finalmente, podemos observar que esse processo, ademais de obter como produto final a convivência intercultural, visa, por meio desta, a alcançar a promoção de respeito e tolerância ao diferente.

7.4 FASES E ELOS DE LIGAÇÃO ENTRE AS ETAPAS DO PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE

7.4.1 Primeira fase: Conhecendo a si mesmo

Como **primeira fase ou fase do autoconhecimento e autoafirmação** do processo, está o conceito de **Intraculturalidade**, a qual, segundo Aparício & Delgado (2014), permite o reconhecimento de cada cultura e de cada comunidade, aprendendo de si mesmos, resgatando sua própria língua,

costumes e valores, tomando-se o primeiro passo rumo à interculturalidade, consistindo, portanto, no início do processo, o conhecimento sobre si mesmo.

Definir al hombre como animal racional y libre, lleva consigo implícitamente la definición del hombre como el animal que necesita aprender a ser el que es (García, 2009).

Sendo assim, entramos em acordo com Marin (2014), quando ele propõe sugestões em relação ao contato entre culturas, afirmando que devemos construir nossas vidas a partir de nós mesmos, de nossa própria autoestima, valorizando o que somos como a primeira condição para o crescimento, reforçando, assim, nossa dignidade. Em relação ao grupo social, também estamos em pleno acordo quando ele nos diz que revalorizar os saberes locais é o primeiro passo para revalorizar a estima e a dignidade das pessoas que os possuem.

Consoante explica Marin, a tomada de consciência histórica é fundamental para compreender o presente e imaginar o futuro, assim observamos uma análise e concepção de vida, com base na inclusão e tolerância consigo mesmo, que busca na figura do outro a convivência pacífica. Isto por meio de uma força dialógica capaz de unir as diversidades culturais, estabelecendo-se a importância de manter a diversidade e o enriquecimento mútuo das culturas com o contato com o novo, distinto e inovador.

Para Augé (2014), tendo como ponto de partida a busca pela identidade individual ou coletiva, temos que levar em consideração que somos sempre o outro de alguém, ou o outro de um outro, portanto é preciso pensar-se a si mesmo, desde outra perspectiva, de um outro olhar, um olhar externo ou, até mesmo, de vários olhares. Analisando assim, os meios urbanos também são fatores de reforço e influência nos processos identitários.

A *intraculturalidad* consiste em um processo social que parte da conscientização, pelos indígenas, que surge com a tomada das rédeas, da sua própria história, desde os registros mais remotos de suas memórias históricas e sua ancestralidade, buscando uma apredizagem nas lutas e resistência contra toda forma de discriminação, opressão e integração forçada. Trata-se da

conjugação de dois fatores; um interno (tradição), e outro externo (modernidade), situação característica da sociedade indígena brasileira e latinoamericana.

O autor Maslow (1970) versa sobre a teoria da motivação, sendo que tal teoria pode ser associada à etapa da intracultura, quando nos diz que procura entender o que impulsiona o comportamento humano, e chega à conclusão de que o comportamento é motivado por necessidades, chamadas por ele de necessidades fundamentais. Estas dividem-se em dois grupos: deficiência e crescimento. As necessidades de deficiência são as fisiológicas, as de segurança, de afeto e as de estima, enquanto que as necessidades de crescimento são aquelas relacionadas ao auto-desenvolvimento e à auto-realização dos seres humanos.

Nesse sentido, a intraculturalidade, quando pressupõe a autoaceitação e o autorreconhecimento para atingir-se um desenvolvimento interno pessoal ou comunitário, busca, sobretudo, uma autorrealização do sujeito. O meio de se alcançá-la nada mais é através do reconhecimento e interação com o outro, com base no respeito e na tolerância, negando-se preconceitos muitas vezes camuflados, de modo a cumprir a primeira fase do processo de Sobreculturalidade, e preparando-lhe para a próxima fase. Para tanto, é importante aceitar-se no outro, sendo que, conforme esclarece Lévi-Strauss (1993), “para conseguir aceitar-se nos outros (...) é necessário, primeiro, recusar-se em si mesmo”.

Então, podemos observar o elo de ligação que surge entre as duas primeiras etapas do processo de Sobreculturalidade, que consistiria, em resumo, numa nova visão sobre si e o outro, recusando-se a preconceitos, no intuito de oportunizar as riquezas que podem advir do contato entre culturas distintas.

Como bem explica Ampuero (2012):

Así, la intraculturalidad es la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo propio, lo asumido y lo no propio. Es interesante que esta noción se plantee como punto de partida para la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el otro, porque permite fortalecer,

revitalizar la identidad para el diálogo intercultural. (Ampuero, 2012).

7.4.2 Segunda Fase: Conhecendo o outro

Como segunda fase do processo de Sobreculturalidade, denominada a fase do conhecimento e respeito com o outro, encontra-se o conceito de Multiculturalidade, o qual, de acordo com D'Ávila (2012) e Kymlicka (1996), “também é chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo” e “busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades”, uma vez que “praticamente não há, hoje, Estado que não possa ser considerado multinacional ou multiétnico”.¹¹⁶ A multiculturalidade, passa, assim, a complementar o conceito anterior, o de *intraculturalidad*. Senão, veja-se:

El elemento clave del proceso de socialización es la interiorización... (...) recibir una identidad significa, por lo tanto, que es asignado un lugar determinado dentro del mundo. La sociedad, la identidad personal y la realidad, cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de interiorización. (García, 2009).

De acordo com sua história, o multiculturalismo tem início na década de 1970, no pensamento de Stuart Hall, quando o mesmo tenta mostrar a distinção entre o multicultural – termo que qualifica as características e problemas culturais de uma sociedade – e o multiculturalismo – visto enquanto uma filosofia específica que sustenta as estratégias multiculturais. A leitura integral da obra “Da diáspora: Identidades e mediações culturais” proporciona ao estudioso/leitor/pesquisador o contato com uma ampla rede de concepções teóricas, fundamentais para a sua atuação no jogo de significados plurais dos Estudos Culturais.

¹¹⁶ Cf. KYMLICKA, Will. Ciudadania Multicultural y DAVILA, Ana Maria. Da Coexistência à Convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Rev. Inter.Mob., Brasília, ano XX, Nº 38, p. 67-81, jan./jun. 2012

Para Hall (1978), a cultura, mais do que um conjunto de referências estéticas ou históricas de determinado grupo humano, é o “ponto crítico de ação e intervenção social, no qual relações de poder são estabelecidas e potencialmente desestabilizadas.

O autor Athias (2007), em seus estudos sobre o contexto cultural multilingüe no Alto Rio Negro na Amazônia, versa sobre a inserção de diversas etnias em posições diferentes num mesmo complexo cultural, adotando a noção dumontiana¹¹⁷. Em um dado momento, verifica-se uma mudança de visão e o contexto multicultural começa a dialogar, ocasião em que se passa para a **seguinte fase do processo de Sobreculturalidade – a fase de interação**, o que possibilita trabalhar com ferramentas e mecanismos capazes de fazer com essa interação seja enriquecedora para ambos lados.

Para melhor compreender a passagem da etapa de multiculturalidade à de interculturalidade, podemos nos valer do pensamento de Alvarado (2003), quando ele estabelece uma distinção bastante clara entre os dois conceitos (aqui utilizados como etapas de um único processo), afirmando que o multiculturalismo propõe a coexistência de culturas diferentes, em um mesmo espaço social, sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença, e que a interculturalidade pressupõe uma inevitável interação entre as culturas desse mesmo espaço, estabelecendo um projeto político com base no diálogo entre elas, para garantir sua convivência pacífica.

Não obstante, não concordamos com o autor, na medida em que ele diferencia ambas correntes de pensamento, na tentativa de favorecer a interculturalidade, advogando que esta última se trata de “um conceito dinâmico que supera o multiculturalismo, ao reconhecer a sociedade com um espaço de permanente interação”.

¹¹⁷ Noção Dumontiana, a qual o referido autor afasta uma série de noções ativas ao falar em hierarquia que impedem uma compreensão da particularidade, nesse caso específico podemos citar as comunidades que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, comunidades distintas em um mesmo projeto educacional, buscando direitos em comum com respeito as particularidades.

Em nossa visão, a distinção e separação dos conceitos, como prontos e acabados, não abre espaço ao questionamento de complementariedade como estamos propondo. Isto porque, para haver interação, é preciso o conhecimento sobre a diversidade na qual se está inserido, sendo que, “para entender o outro, se deve estar preparado para dialogar com ele” (D’Ávila, 2012). De acordo com García:

El hombre es el ser vivo que tiene que tomar una postura respecto de sí mismo y de lo que le rodea, y para ello es preciso que se auto interprete previamente. Y así no sólo tiene necesidad de conocer cómo está hecho, o cómo funciona, sino que precisa también saber que es, y atribuir un sentido a lo que le sucede. (García, 2009).

Vemos, assim, que, para a garantia dos seus direitos fundamentais, o autorreconhecimento e a autoaceitação de um indivíduo no grupo cultural a que pertence, não é o suficiente, e a simples coexistência entre os membros dessa sociedade ou dos grupos a que pertencem também não o é, razão pela qual, se o objetivo é promover tais direitos, que somente são alcançados por meio da interação, os conceitos de multi e interculturalidade são complementares.

Desta forma, Marin (2014) nos propõe entender e valorizar as diversidades das inteligências apresentadas nas diversidades culturais, para, assim, poder criar as condições de um diálogo intercultural, que nos permita compartilhar os conhecimentos, aprendizagens e enriquecimento mútuo, todos em uma perspectiva de complementariedade.

De acordo com Alvaro B. Marquez Fernandez:

É urgente, então, levar em consideração as propostas de mudanças que são apresentadas pelos movimentos sociais alternativos e emancipadores, em especial, os que surgem na América Latina, para gerar uma experiência educacional de formação cidadã que possa aprofundar a discussão sobre os assuntos públicos inerentes aos interesses e necessidades de uma cidadania que se realiza politicamente através do diálogo com o outro, sendo que é somente por meio deste que a identificação, reconhecimento e alteridade dos cidadãos podem abrir o espaço de

convivência intercultural segundo autênticos princípios de democracia social. (Márquez,2014).

Geertz (2008) critica, em linhas gerais, o pensamento de alguns antropólogos que defendem o etnocentrismo (isolamento), como ferramenta capaz de manter as particularidades, defendendo a etnografia em contraposição ao etnocentrismo, por entender que o encontro entre culturas gera mudanças de mentalidades em ambas, e que, desse dado momento, podem surgir a tolerância, o respeito e a convivência pacífica diante da diversidade cultural que faz parte das sociedades culturais complexas.

Assim, a ideia geral do texto parte de uma reflexão acerca da maneira como estamos acostumados a encarar a diversidade cultural, se realmente no sentido de percepção das diferenças e particularidades ou no sentido de generalização das mesmas, sugindo, assim, outra fase do processo de contato cultural – o diálogo, com a diversidade em busca da interação.

7.4.3 Terceira Fase: A Interação com o outro

A **terceira fase do processo de Sobreculturalidade, ou fase de interação com o outro**, engloba o conceito de **Interculturalidade**, que, segundo Espina, (1997), é a corrente de pensamento que estuda a interação ou a socialização entre culturas heterogêneas em um mesmo espaço geográfico. Daí surge o elo de ligação entre os conceitos anteriores, fortalecendo-se o processo de contato entre culturas. Conforme anota Márquez:

Para lograr o êxito da proposta intercultural no seio da sociedade neoliberal, é preciso partir de uma educação cidadã que reclame por direitos públicos em um sistema de apredizagem onde o diálogo com o outro é a regra de ouro da argumentação e do consenso (Márquez,2014).

Vemos, portanto, que o diálogo é a marca diferencial entre as etapas da multiculturalidade e da interculturalidade, no entanto, não podemos deixar de afirmar que tais conceitos se complementam a partir da hora em que o indivíduo se interioriza, como uma espécie de fortalecimento interno, quando conhece o outro para tentar socializar-se com ele, então percebemos que o diálogo passa não somente a ser a marca diferencial entre ambos os conceitos, mas sim, o próprio elo de ligação entre os mesmos.

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda hierarquização, num contexto de complementariedade que permite a construção do diálogo. (Marin, 2014).

A medida que vem à tona o diálogo como elo de ligação entre as etapas anteriores, gera-se uma mudança cultural (soma ou perda de cultura), com o contato, seja a nível pessoal ou comunitário. Essa mudança ou transformação, no modo de pensar, interpretar e agir, é o outro elo de ligação entre as etapas anteriores à etapa denominada Transculturalidad, que será capaz de gerar um enriquecimento mútuo. Senão, veja-se:

El diálogo entendido como acción dominada por el espíritu crítico que implica escuchar y ser escuchado, debe estar presidido por la interacción y su resultado no será otro que el enriquecimiento mutuo. (Tejerina, 2011).

Portanto, partindo da ideia de complementariedade, vamos de encontro ao pensamento de Montes (2003), quando o referido autor relata a chegada da interculturalidade como o fechamento do processo de contato, observado desde o pluralismo cultural. Em suas palavras:

El análisis de la educación intercultural como modo de mejorar la convivencia pacífica aparece como el último eslabón de una larga cadena que presupone un debate previo sobre otros modos de tratamiento de la diversidad cultural como son la asimilación y la acomodación para

terminar en el deseado pluralismo cultural. (Montes, 2003).

7.4.4 Quarta Fase: A transcultura gerada pelo contato

A proposta da interculturalidade está não em apenas tolerar e possibilitar que o outro enquanto sujeito/grupo ou cultura tenha garantido um espaço geográfico para sobreviver, mas está em (re) conhecer o outro para compreendê-lo e apre(e)nder com ele. A partir desta interação, é fundamental procurar mudar radicalmente as formas predatórias, marginalizadoras e monoculturais de pensar e organizar as sociedades em todos os níveis. (Pozzer, 2014).

Nesse sentido, observamos que as mudanças ocasionadas pelo contato podem ser enriquecedoras, e assim o utilizamos como o elo de ligação para o surgimento da quarta etapa desse processo.

Na **quarta fase da Sobreculturalidade, ou fase de transformação**, encontra-se o conceito de *transculturalidad*, que, parafraseando a autora Vásquez (2011), significa o contato entre diferentes culturas e a influência mútua, gerando pontos comuns de coexistência, é dizer, a transformação cultural por meio do contato; significando, também, um movimento, a passagem de uma situação à outra associada à cultura, seja por apredizagem ou ensino, por experiências, intercâmbio, influências e novas configurações, nas quais o outro (intra, multi e inter) forma parte fundamental para a transformação do indivíduo como é, onde está e para onde vai.

À guisa de conclusão, o processo a que nos referimos é denominado **SOBRECULTURALIDADE**, pois a mudança ou transformação sofrida surge de acordo com as necessidades de cada indivíduo ou grupo cultural, para a *sobrevivência* de sua cultura. Para essa última etapa em específico, criamos o esquema estrutural abaixo, a fim de apresentar como pode ocorrer tal transformação em um grupo social e os elementos de influência para o seu surgimento. Antes, no entanto, vale conferir as palavras de Pozzer:

Por meio da aprendizagem que se dá no âmbito sociocultural, ele aprende a superar as situações contrárias à sua natureza frágil para sobreviver. As culturas vêm e se constituem como arcabouços para a sobrevivência e o desenvolvimento do ser humano (Pozzer, 2014).

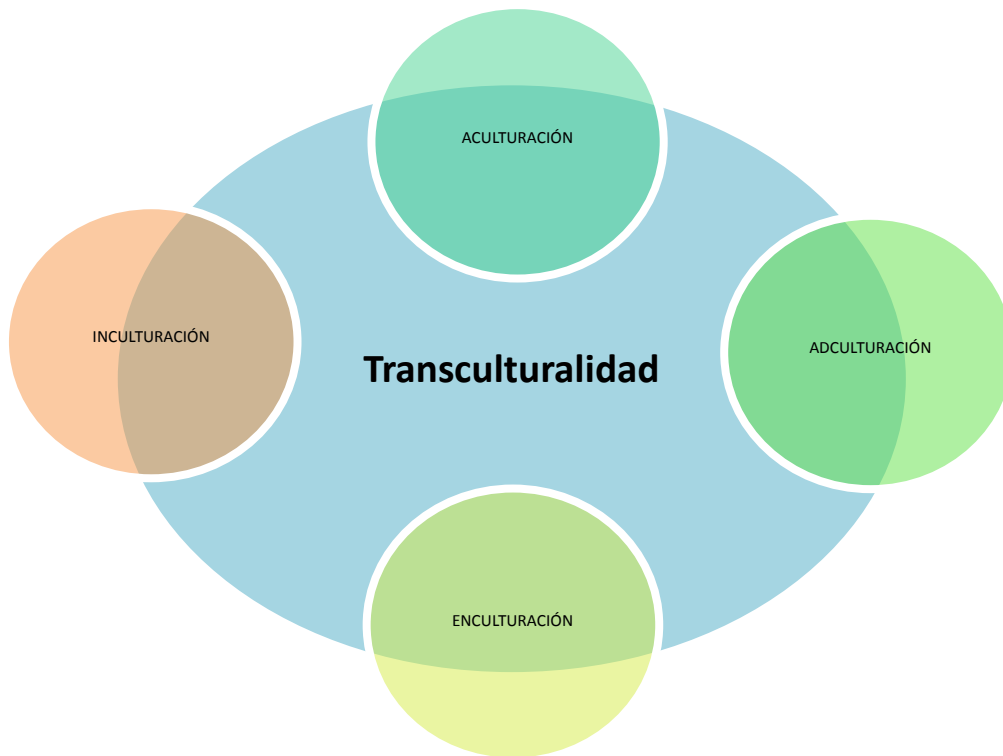


Figura 10 - Fonte: elaboração própria

Independente da maneira do contato, esse pode gerar a transformação na maneira de pensar e agir de um grupo social, seja por meio da perda ou da soma de culturas (aculturação/adculturação), seja por meio da educação (enculturação), ou por meio da imposição de costumes e tradições (inculturação). Verifica-se, portanto, uma idéia de movimento, de constante mudança, resultado de um processo que incluiu vários elementos e conceitos agrupados de forma complementar, em busca de um desenvolvimento. Nesse ponto, veja-se o pensamento de García:

El conocimiento práctico que se hace disponible a través de una tradición no es meramente reproductivo; es también constantemente reinterpretado y revisado a través

del diálogo y la discusión. Precisamente porque lleva en sí mismo este proceso de reconstrucción crítica es por lo que una tradición se desarrolla, evoluciona y cambia, en lugar de permanecer inmóvil o estática. (García, 2009).

Essa transformação é observada em todos os códigos de conduta, os valores morais, as regras sociais e culturais como a própria língua, e a educação, que são as bases de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Assim, o processo sobrecultural, enquanto depende da relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros sob forma de autoaceitação, encontro, conflitos e interação, gera uma problemática cultural e, por isso, muda ou se transforma por adequação e sobrevivência. Nesse momento, entendemos o processo Sobrecultural como uma situação de ajuste social de um indivíduo com o grupo ao que pertence e, ao mesmo tempo, com os grupos ao seu entorno, não se tratando de um processo meramente aculturador, e sim somador de várias culturas, a fim de tornar o indivíduo conhecedor de várias realidades, para perceber que a cultura é viva e, portanto, versátil.

Aparício afirma que:

Los cuatro conceptos citados (intraculturalidad, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad), constituyen los pilares de investigación sociocultural del paradigma ecológico de intervención y nos facilitaran, sin duda, analizar y poder interpretar con mayor rigor y precisión, el estudio de las sociedades actuales. Estos conceptos nos van a permitir analizar e interpretar con mayor rigor y precisión, el estudio de las sociedades originarias y sus interconexiones más allá de las propias fronteras transnacionales. (Aparicio y Delgado, 2014).

Assim, verifica-se que, segundo o pensamento do referido autor, todos esses conceitos abordados fazem parte de um mesmo processo cultural, sendo

que até o presente momento estavam sendo trabalhados individualmente, razão pela qual propõe a seguinte ligação entre os mesmos:

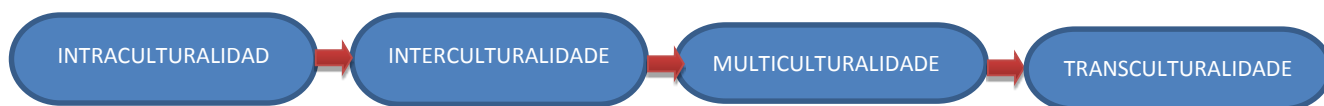


Figura 11 - Fonte: elaboração própria, utilizando do pensamento de Aparício Gervás

De acordo com seu entendimento, os conceitos trabalhados se complementam entre si, o que fortalece a existência de cada um, passando-se de um ponto de autoaceitação e autoreconhecimento, para a interação com o outro, seguido do respeito e da transformação gerada por esse contato. Em contrapartida, o que propomos é uma outra visão desse mesmo processo, mudando as posições de algumas etapas conceituais no sentido de mostrar o elo de ligação entre cada etapa, ou seja:

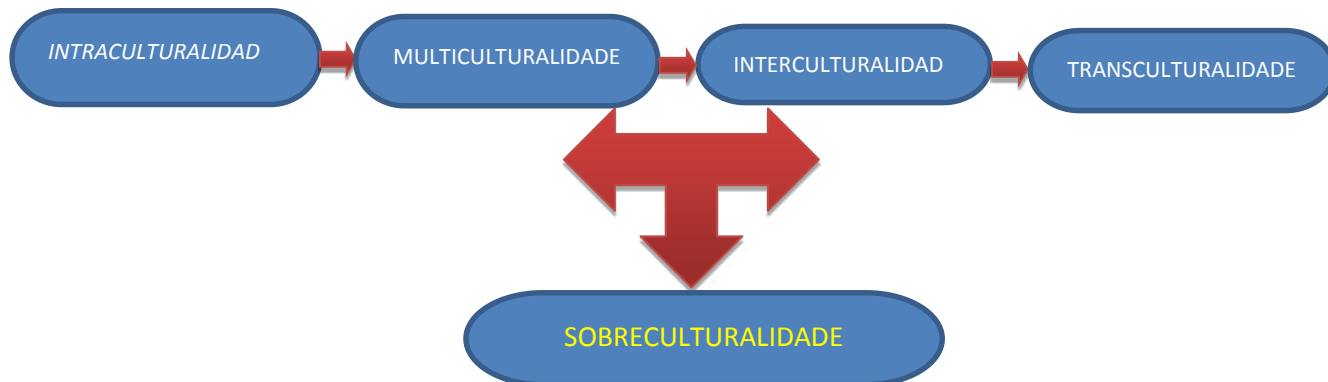


Figura 12 - Fonte: elaboração própria

Demonstra-se, desta forma, que as etapas de multiculturalidade e interculturalidade podem surgir após a etapa de *intraculturalidad*, as quais, juntas, gerariam a transculturalidade. Conforme já dito, segue-se a linha de pensamento de complementariedade dos conceitos, e não de contradição dos mesmos.

La intraculturalidad es una categoría conceptual de reciente creación con un importante

peso social en América Latina, complementaria al macro concepto que aborda la interculturalidad. Así, para muchos investigadores de la cuestión, la intraculturalidad forma parte de la interculturalidad. Es más, algunos llegan a afirmar incluso, que la intraculturalidad es un paso previo a la interculturalidad. (Ampuero, 2012).

Nesse sentido, o indivíduo parte do conhecimento que tem sobre si mesmo, onde busca a sua aceitação e reconhecimento, passando a comparar-se com o outro ou outras culturas. Assim, em um mesmo espaço de convivência, busca uma interação com essas culturas, fazendo surgir uma transformação de acordo com as necessidades de cada grupo em questão.

Este torna-se o processo de sobrevivência que cada indivíduo ou comunidade busca com a propagação e perpetuação de suas culturas. Veja-se que, no processo da Sobreculturalidade, não significa que uma cultura está sobre outras, no sentido de superioridade. Aqui, o pensamento etnocêntrico foi utilizado para analisar, com maior precisão, culturas que passaram por todas as etapas do processo de contato cultural citadas anteriormente, utilizando-se da educação multi/intercultural, na busca pelo fortalecimento da base desse processo, a fim de promover a equidade, por meio do direito à convivência.

O direito de conviver com o outro é um direito político que exige que os cidadãos sejam educados para aprender a respeitar a diversidade em sua alteridade. Esse Outro que não é a si mesmo, mas que em sua distância, não deixa de ser próximo para um possível encontro, por esses valores práticos sobre os quais uma cultura se desenvolve e se transforma, mediante identidades que originalmente respondem à história dessa cultura em sua reprodução no mundo sensível e, posteriormente, através de identidades narrativas do encontro com o Outro que tem sua origem no diálogo intersubjetivo¹¹⁸ (Marquéz, 2014)

¹¹⁸ Segundo o autor Álvaro B. Marquéz Fernández, o diálogo intersubjetivo está relacionado a um diálogo não egocêntrico e que se desloca para as esferas da sensibilidade vivente do Outro.

Desse modo, a igualdade surgiria na busca pela eqüidade, respeitando-se toda forma de cultura inserida em um mesmo espaço geográfico, sem discriminar a diferença, e sem permitir a criação de “rótulos” ou “etiquetas”. Podemos utilizar como exemplo a criação da chamada educação intercultural posta em prática em vários países das Américas, incluindo o Brasil, em específico, as comunidades indígenas do Estado do Ceará, as quais, em suas lutas pela afirmação identitária, buscam na educação diferenciada toda a força para a efetivação dos direitos humanos violados e não contemplados, como explicado nos capítulos anteriores.

A educação diferenciada, multicultural/intercultural é, portanto, o meio, e a escola, o espaço de convivência em que as culturas passam a necessitar umas das outras, interrelacionando-se entre si através de uma aprendizagem mútua, aportando-se costumes e tradições que vão sendo somados a cada uma delas, formando-se uma “transcultura” – mais aberta, mais dinâmica e enriquecedora (Aparicio e Delgado, 2014).

Assim, a Escola Diferenciada passa a ser entendida como o espaço no qual é favorecido o encontro dos diferentes, gerando a identificação e a interação com as diferenças, produzindo ou reproduzindo cultura ou transcultura.

Entende-se que, para que o conceito de Sobreculturalidade tenha eficácia no processo de contato, é preciso:

Identificar as limitações da tolerância na criação de vínculos de solidariedade nas sociedades culturalmente diversas, partindo-se da concepção da civilidade como pressuposto para a consolidação e o respeito aos direitos fundamentais de todos os seres humanos, conforme o defendido pela interculturalidade. (D’Ávila, 2012).

Para elucidar esse processo de contato cultural, explicamos que cada conceito apresentado no esquema estrutural anterior foi criado em épocas distintas e por autores distintos; não obstante, eles podem ser complementares,

na medida em que constituem etapas de um mesmo processo de contato cultural gerador de transculturas. De acordo com Fleuri (2009), o termo transcultural está relacionado à idéia de se encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas em contato e que possibilitem criar uma base de entendimento, tolerância e respeito, considerando-se todas as suas especificidades.

Nesse sentido, propomos a junção desses conceitos, no intuito de agrupá-los e ao mesmo tempo desenvolver um outro (Sobreculturalidade), que sirva de conexão aos já existentes no contexto acadêmico. A transcultura gerada desse processo de contato seria o maior grau de civilidade, resultando na sobrevivência buscada por determinadas culturas.

A ressignificação do mundo a partir da diversidade das culturas torna possível, então, transformá-lo em outros mundos possíveis, de tal sorte que o cidadão do mundo não é um cidadão único nem uniforme, mas é um sujeito que resulta da multiplicidade das experiências de vida, e que depende de toda cultura originária para sua recriação junto à outras. (Marquéz, 2014).

No trecho acima, o autor deixa clara a visão de contato cultural como um processo, que parte desde o conhecimento do indivíduo sobre si, suas experiências e sua cultura originária, em direção ao conhecimento sobre o outro e, conseqüentemente, à interação com ele, desencadeando a transformação necessária à cultura.

Sendo assim, propomos o desenvolvimento do conceito de Sobreculturalidade, enquanto “cultura de sobrevivência”, direcionado às culturas que foram obrigadas a passar pelas várias etapas do processo de contato cultural para sobreviverem e não caírem no esquecimento, de modo que a utilização deste conceito venha a enriquecer o contexto acadêmico da Universidad de Salamanca, ao tempo em que é promovido no Brasil e em outros países da América Latina, como no caso da Bolívia e do México.

No século XXI, a humanidade ainda tem a chance de superar os erros do passado. É com

essa preocupação que se propõe não apenas o reconhecimento/respeito do outro, mas a necessidade de promover a interação dialógica entre as diversas culturas, pressuposto do próprio engrandecimento da humanidade. (D'Ávila, 2012).

Em um caso prático, se um indivíduo ou grupo social é capaz de autodeterminar-se, de autoreconhecer-se, e se esse mesmo indivíduo ou grupo é capaz de reconhecer que convive com uma determinada diversidade cultural dentro de um mesmo espaço, respeitando-a, sendo capaz de interagir com essa diversidade e admitir que vive em um constante processo de mudanças e transformações resultantes do contato, estamos diante de pessoas que passaram pelo processo de Sobreculturalidade. Estas adquirem a faculdade de sobreviver dentro dos mais variados contextos culturais, sob padrões de diálogo, tolerância, respeito mútuo e civilidade – pontos chaves para alcançar-se um engrandecimento da humanidade, com a efetivação de todos os direitos fundamentais, especialmente o direito à dignidade humana.

Surge, assim, o respeito à diversidade cultural, em contraposição à visão etnocêntrica, como defendido por Geertz (2008), fazendo com que possamos refletir acerca do embaralhamento cultural presente nas sociedades complexas e nas mudanças de mentalidades mediante o contato entre culturas distintas – no presente caso, a diversidade indígena dentro do mesmo projeto. Tudo isto ocorre por meio da relação estabelecida dentro desta diversidade, que pressupõe a utilização dos conceitos abordados, como a intraculturalidade (eu), a multiculturalidade (o outro), a interculturalidade (eu e o outro) e a transculturalidade (resultado do contato).

7.5 A RELAÇÃO ENTRE SOBRECULTURALIDADE – SUPERCULTURALIDAD – SUPERMODERNIDAD

Sobreculturalidade é o conceito criado em sua versão na língua portuguesa, que ao traduzir para a língua espanhola seria chamado de *superculturalidad*, utilizado não com sentido de uma supercultura, ou avaliação no sentido de superior, mas no sentido de “*supervivencia*” ou sobrevivência;

tornando-se uma palavra de difícil tradução, ou que exige um determinado cuidado em sua interpretação. De acordo com Lull (2000), *supercultura* se refere às novas maneiras de relacionar-se, com a utilização de novas tecnologias ou uma interação por meio de um ciber-espço semelhante ao que o autor francês Augé (2014) denomina “*supermodernidad*” ou *sobremodernidade*, também fazendo referência às novas maneiras de se fazer cultura, ou outra forma de gerar a Transculturalidade. Para Freud, a *Sobredeterminação* também é uma outra forma de cultura, considerada acima da determinação, relativa aos símbolos culturais de interpretação por meio dos sonhos.

A verdade é que, de certa maneira, esses dois conceitos – *superculturalidad* e *supermodernidad* – também podem somar-se ao processo cultural, como ferramentas capazes de fortalecer e enriquecer a *Sobreculturalidade*, amoldando-se, aqui, ao pensamento de Marin (2014) sobre trabalhar a existência de outras visões de mundo e aceitar a validade de outros conhecimentos e outras formas de construir conhecimentos.

Saber é poder. Essa afirmação resume nossa premissa. O saber é um dos pontos de sustentação da dominação, em todos os territórios das atividades humanas. E no processo atual da globalização, o domínio do saber tecnológico é simbolicamente determinante das relações de poder. (Marin, 2014).

Com o processo de Globalização, presente no cotidiano do contexto multicultural, podemos afirmar que os referidos conceitos fazem parte da própria etapa de multiculturalidade presente no processo de *Sobreculturalidade*. Isto porque os indivíduos ou comunidades que não acompanham as novas maneiras de acelerar e propagar as informações e conhecimentos, correm o risco de cair no esquecimento, razão pela qual tais ferramentas também podem ser utilizadas como mecanismos de defesa, de divulgação e principalmente de alerta sobre os problemas sociais enfrentados, na busca pela efetivação dos direitos humanos, indígenas e fundamentais, por meio das redes sociais.

Portanto, buscamos, entre os mais variados conceitos de culturas abordados nesse capítulo, o sentido de complementariedade, o diálogo dos saberes (intra X multi), a interaprendizagem (multi X inter), com base na modéstia e na escuta do outro, respeitando-se a outra cultura e seus saberes, além de enriquecer-se com estes conhecimentos distintos (inter X trans).

A ferramenta capaz de gerar a aplicabilidade desse processo de complementariedade é a **educação diferenciada**, iniciada a partir do reconhecimento de que todos os atores envolvidos no processo devem ver respeitadas as suas dignidades, apresentando-se como sua principal base o diálogo e a interação entre os diferentes, reconhecendo-se as suas especificidades, para se lutar pela igualdade.

De acordo com Marin (2014):

Todos somos capazes de produzir conhecimentos. Reconhecer que cada um possui conhecimentos é o princípio fundamental para construir a dignidade de que todos necessitamos. A preservação da dignidade e a incorporação da dimensão afetiva são essenciais para realizar toda aprendizagem, nas melhores condições. (Marin, 2014).

7.6 O PROCESSO DE SOBRECULTURALIDADE OBSERVADO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Esse tópico foi escrito a partir das observações realizadas durante o trabalho de campo em comunidades indígenas no Brasil, México e Bolívia, na tentativa de mostrar elementos utilizados nessas culturas, que podem ser vistos como ferramentas de fortalecimento do processo de contato cultural, aqui denominado Sobreculturalidade.

As comunidades indígenas que compõem o projeto PITAKAJÁ podem ser consideradas um exemplo vivo desse processo de contato cultural, pois, dentre

seus elementos que constituem a base para o fortalecimento identitário, encontra-se o Toré (dança e ritual comentando em capítulos anteriores).

Esse ritual possui elementos de todas as etapas do processo mencionado, conquistando no final o principal objetivo que é a sobrevivência cultural das etnias que formam o projeto. Isto porque o Toré, ao ser trabalhado por meio da Educação diferenciada, consegue ser a ferramenta capaz de unir em um único processo todos os conceitos abordados e trabalhados anteriormente.

De acordo com a divisão do processo de contato cultural em etapas, como apresentado antes, vemos que o Toré consegue pôr na prática os conceitos teóricos de Intraculturalidad, interculturalidade, Multiculturalidade e Transculturalidade, fazendo-se chegar à Sobreculturalidade.

No caso mexicano, observamos o Pindekua Purhe (resgate da música tradicional Purhepecha) e o *kurhikuaeri k'uinchekua* festejo do ano novo Purhepecha como elementos também utilizados como ferramentas de fortalecimento desse processo de Sobreculturalidade, pois os mesmos possuem características capazes de unir todos os conceitos citados em um único processo de contato cultural.

No caso boliviano, foi observado que a própria UNIBOL, Guarani, Apiaguaiki Tupa, entre as três Universidades que compõem a UNIBOL, ou seja, (Guaraní, Quéchuá e Aymara), consiste em elemento que também pode ser visto e utilizado como a ferramenta capaz de unir os mesmos conceitos, em um único processo de contato cultural. Nessa Universidade se encontram agupadas 17 nações indígenas, com suas distintas culturas e costumes, entre eles o próprio idioma.

Portanto, no trabalho de campo realizado nas comunidades indígenas que formam os três projetos interculturais indígenas, seja, no Brasil, no México ou na Bolívia, apresentam características específicas, mas com os mesmos elementos de autoceitação e reconhecimento, conhecimento do e sobre o outro, buscando-se o respeito e a interação, de modo que o visitante do projeto adquira um olhar

diferenciado acerca das comunidades indígenas, em desconformidade com a interpretação gerada por meio dos livros didáticos. Não obstante, alguns projetos se encontram em fases mais avançadas que outros em relação à aplicação dos conceitos abordados.

Como exemplo de aplicabilidade dos conceitos como etapas do processo de Sobreculturalidade utilizaremos o ritual do Toré, presente em todas as comunidades que compõem o projeto LII-PITAKAJÁ.

7.6.1 O Toré Intracultural

O Toré, enquanto manifestação cultural, consegue gerar um fortalecimento interno, baseado na auto-aceitação e autorreconhecimento, na medida em que os membros das comunidades que se agrupam para dançá-lo conseguem resgatar e fortalecer suas origens. Esse resgate cultural parte do conhecimento histórico que o indivíduo tem sobre si mesmo, e sobre o grupo ao que pertence.

Dessa maneira, na primeira etapa do processo de Sobreculturalidade, o Toré se encaixa como ferramenta capaz de fortalecer a intraculturalidade pessoal e coletiva dos membros que nele se agrupam, buscando explicações e soluções para os problemas enfrentados.

7.6.2 O Toré Multicultural

Como dito anteriormente, as cinco comunidades que formam o grupo PITAKAJÁ realizam, durante épocas especiais, o ritual do Toré, em que membros de todas elas são convidados, além de visitantes não-indígenas, que no momento do ritual, também podem participar, gerando a riqueza das várias culturas que ali se agrupam e o respeito mútuo entre todas as comunidades participantes (indígenas e não-indígenas).

Assim, podemos observar que o Toré também apresenta elementos característicos da segunda fase do processo de Sobreculturalidade, enquanto põe na prática o que se é trabalhado na teoria do conceito de multiculturalidade, que nada mais é do que uma convivência pacífica e respeitosa entre culturas diferentes agrupadas em um mesmo espaço geográfico.

7.6.3 O Toré Intercultural

A interação entre diferentes culturas também pode ser observada no ritual, pois além das comunidades indígenas participantes, todos os visitantes que se encontram no momento de sua realização podem participar, independentemente de suas crenças religiosas. Seja o Toré encarado como uma simples dança ou como um verdadeiro ritual, o que importa no momento é a participação de todos e a sua respectiva interação.

O sentido disto reside na intenção de dar-se visibilidade ao ritual, a qual é garantida a partir do momento em que os não-indígenas presentes, já fora do ambiente das comunidades, propagam o que foi visto, contribuindo para o resgate e o fortalecimento identitário indígena, contra toda forma de opressão e invisibilidade que estes vêm sendo submetidos, há muitos anos.

7.6.4 O Toré Transcultural

O caráter transformador está presente no mesmo ritual, pois, após o estabelecimento do contato de forma harmoniosa e respeitosa entre as culturas que ali se encontram, tem-se, como resultado, mudanças significativas na maneira de se ver as comunidades indígenas, por meio de projetos desenvolvidos por visitantes, os quais, ao deixarem o ambiente do ritual, passam a refletir sobre as aspirações das comunidades.

Portanto, no Toré também podemos ver, de forma clara, elementos da quarta fase do processo de Sobreculturalidade, tratando-se de um exemplo prático da transformação cultural, resultante do contato.

A própria elaboração dessa investigação é resultado de um contato prévio estabelecido, por meio do qual buscou-se observar a fundo as transformações ocorridas nessas comunidades e contribuir com o empoderamento desses povos considerados minorias, tentando-se mostrar de novos ângulos de suas duras realidades.

Assim, essa visão do toré como elemento capaz de mostrar, na prática, o conceito de Sobreculturalidade, bem como os demais elementos citados das comunidades da Bolívia e México, nos faz observar, desde a ótica complementar, todas as peças do quebra-cabeças mostrado anteriormente, dessa vez sem fendas ou separações, mostrando-se uma ideia de constante movimento, como observado no esquema estrutural a seguir:

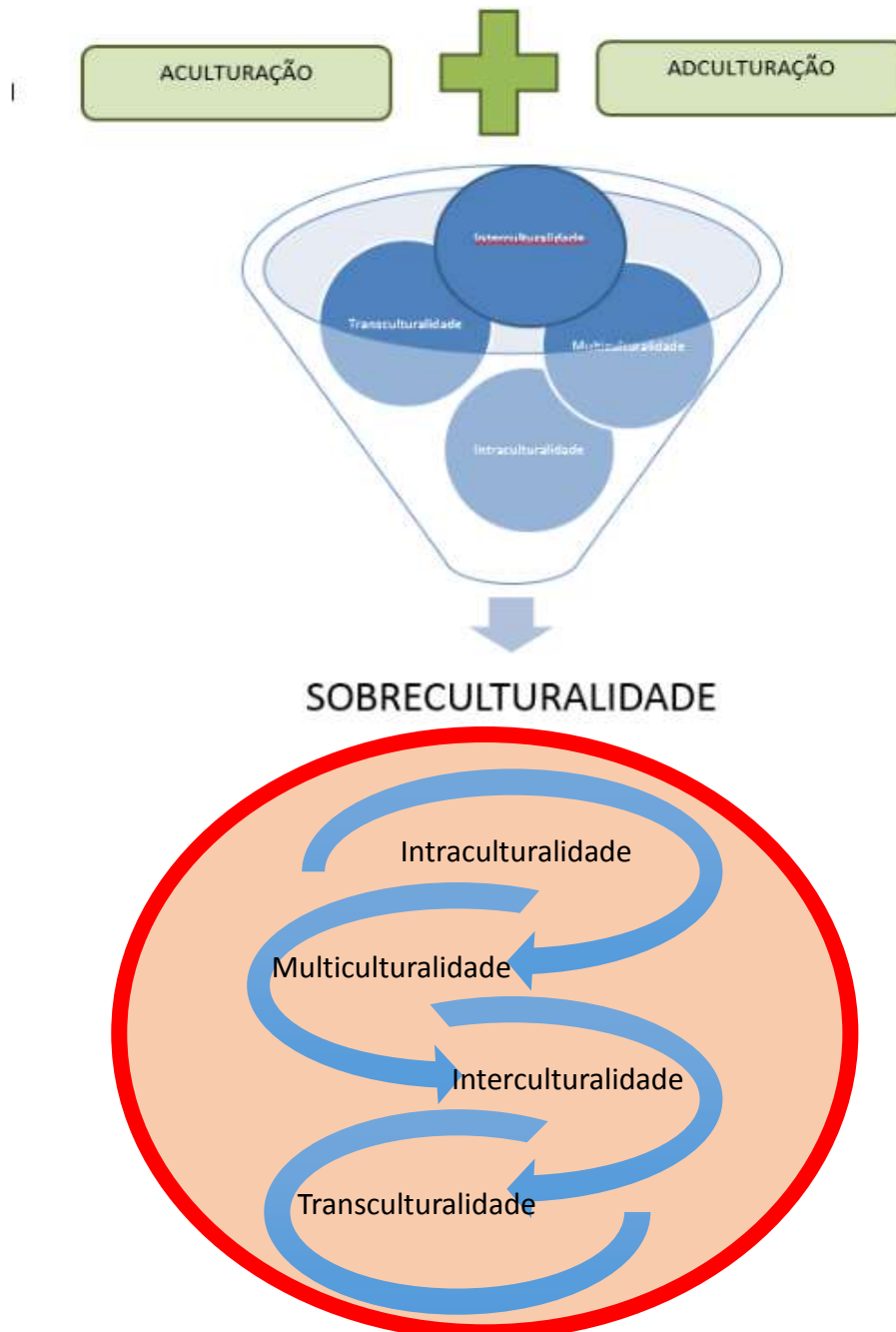


Figura 13 - Fonte: elaboração própria

7.7 A SOBRECULTURALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como explicado em capítulos anteriores, surge em 1948 com o objetivo de fazer com que os 184 países que a assinaram assumissem compromissos de investimentos na humanização dos povos como um bem comum a ser alcançado. Todavia, sabemos que os direitos humanos possuem raízes mais remotas, podendo-se citar a própria Revolução Francesa de 1789 com seu lema de liberdade, igualdade e fraternidade. Podemos, ainda, falar até de raízes anteriores, como, por exemplo, quando René Descartes pronunciou, no século XVII, a sua emblemática frase “penso logo existo”, pondo o homem e sua existência como o centro da ciência e da política, ou seja, o centro da sociedade – homem este que é a base de estudo da Antropologia.

Na Espanha, o Fray Bartolomé de las Casas ¹¹⁹ e Francisco de Victoria, se apresentam nas obras de García (2003) como personalidades ligadas à teoria e prática dos direitos humanos. Foram grandes defensores dos indígenas e portanto defensores dos oprimidos, havendo lutado por seus direitos como seres humanos, racionais e livres. O objetivo era promover-lhes a dignidade, liberdade e justiça, na busca por preservar suas culturas, suas terras e seus bens. Bartolomé de Las Casas, particularmente em seus estudos da antropologia filosófica e caracterização dos direitos naturais do ser humano, teria formulado, na época, o que posteriormente se desenvolveria como direitos humanos.

¹¹⁹ *Bartolomé de Las Casas (1484-1566), fraile dominico español, cronista, historiador, filósofo, teólogo, jurista, obispo de Chiapas, es reconocido como el gran defensor de los indígenas americanos. Nació en Sevilla, donde cursó estudios de latín y humanidades. El curriculum de la época era el trilingüe (latín, griego y hebreo), el trivium, (gramática, retórica y dialéctica) y el cuatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). A los nueve años, el 31 de marzo de 1493, vivió un suceso memorable: el regreso a Sevilla de Colón que volvía del descubrimiento de América con “gran alarde de indígenas, loros y papagayos”. Meses después, el 25 de septiembre, su padre, Pedro de las Casas y el tío, Francisco de Peñalosa, embarcaron en el segundo viaje de Colón. En 1494, regresó su padre con un indio taíno esclavo, que estuvo con Bartolomé hasta 1500 cuando, por orden de Isabel la Católica, fue devuelto a América, junto con los otros indios traídos a España (García, 2003)*

7.7.1 Ser Humano /Ser Cultural/ Relativismo Cultural

A antropologia é o estudo do homem através de sua cultura. Quando pensamos em direitos humanos, temos a idéia do princípio da “humanidade”, logo, o entendemos que o direito à vida é soberano. O que se pretende reflexionar, ao longo deste tópico, são as possíveis discrepâncias ou consensos de determinados conceitos, quando trabalhamos lado a lado com a antropologia e os direitos humanos. Isto porque, em alguns momentos, a cultura do indivíduo entra em choque com o direito à vida. Desta maneira, é preciso analisar os “sentimentos” dos indivíduos estudados de maneira participativa, a fim de que se tenha uma idéia real e uma solução pertinente ao problema enfrentado.

Ao afirmar que “sou homem e depois sou cultura”, com a idéia de que o ser humano vem antes de sua cultura, o homem, objeto dos direitos humanos, pode entrar em contradição com o entendimento de que “sou considerado humano, porque tenho uma cultura”. Diante do exposto, entramos em uma discussão já debatida entre a antropologia e os direitos humanos, buscando-se suporte teórico no relativismo cultural de Franz Boas, segundo o qual devemos observar os sistemas culturais sem a utilização de parâmetros pré estabelecidos, sem pré-conceitos, de modo a nos distanciar de uma visão etnocêntrica, sendo necessário observar os padrões culturais desde a sociedade que os criou.

Por um lado, sabemos o quanto etnocêntrico é a expressão “direitos humanos” com suas pretensões hegemônicas inerentes a formações culturais específicas, ancoradas em instituições, estados e demais aparatos de poder. Por outro lado, embora inserida nesta mesma história que se vê como universal, a tradição disciplinar antropológica nos legou como herança a possibilidade de questionar preconceitos e ver os “direitos” dos outros. É por este ângulo que podemos reconhecer hoje no interior do campo dos “Diretos Humanos” instrumentos valiosos para a reafirmação do valor da diversidade cultural, para o questionamento das desigualdades sociais, para a defesa dos valores democráticos. (Novaes & Lima, 2001).

O relativismo cultural utilizaria, portanto, um elemento chave para a análise funcional, que é a observação participante durante o trabalho etnográfico, dentro de uma cultura nativa, por meio da imersão, para compreender o seu funcionamento a partir de sua história e estrutura, conforme explica Malinowski (1922), em sua obra “Os argonautas do Pacífico Ocidental”.

Nesse ponto, verifica-se que muitos teóricos põem em choque esse princípio do relativismo cultural com o princípio dos direitos humanos, não obstante, há que ter em mente que o relativismo cultural não parte do indício de que toda expressão cultural seja correta, já que, muitas vezes, observamos padrões culturais e tradições que possam denegrir fisicamente, mental, e socialmente a dignidade de um ser humano, entendendo que ela é passível de respeito, na medida em que é aberta ao diálogo, sendo, portanto, também relativa.

Esteva (1998) aborda a temática dos direitos humanos como uma medida etnocêntrica capaz de gerar uma recolonização ocidental de todos os que não aceitam suas ideias universalistas. Não obstante, ao se observar a causa e o ressurgimento do movimento indigenista, o que seriam das comunidades indígenas que se fortaleceram e estão conseguindo mostrar ao mundo suas lutas e reafirmação identitária com a apropriação dos Direitos Humanos (Ramos, 1999)?

O autor Rosinaldo Silva afirma que a maneira como é trabalhada a igualdade entre os homens pelos princípios dos direitos humanos, tem uma base totalmente etnocêntrica; senão, veja-se:

É justamente partindo do reconhecimento da diferença como constituinte de uma subjetividade inalienável dos sujeitos sociais que a antropologia pode contribuir para a elaboração de contra discursos, capazes de se contrapor ao discurso universalista ocidental (Sousa, 2001).

Partindo desse princípio, a causa indígena se torna um elo de ligação entre a antropologia e o relativismo cultural, dado que ela toma por base a

diferença, garantindo-se, ainda, os Direitos Humanos desses povos, os quais são efetivados por meio da divulgação ao mundo de suas lutas por reafirmação identitária.

Una corriente importante de la concepción antropológica se expresa en el relativismo cultural. No se da una apreciación de hombres o pueblos “cultos” o “incultos”; no hay culturas “mejores”, ni “peores”; ni “inferiores” o “superiores”. Hay culturas diferentes. Sin embargo, este relativismo cultural no lleva a un relativismo ético que no es aceptable para la convivencia humana. No todo vale, ni se puede eludir la responsabilidad moral de cada ser humano (...) tiene una responsabilidad para algo; ese algo es el bienestar y la dignidad del otro.

Todas las formas de existencia humana, cualquiera sea su grado de desarrollo, expresan formas de cultura que son diferentes respuestas al problema de la vida. (Ander-Egg, 2009).

A busca pelo consenso entre as diferenças no âmbito cultural, e entre as ideias da antropologia e dos teóricos dos direitos humanos, surge, nesse contexto, com as ferramentas da ética e da educação – uma educação diferenciada, capaz de pregar a igualdade entre os homens, por meio de seus direitos e deveres, respeitando-se as diferenças culturais, que são a base de fundamentação da Antropologia.

Constrói-se, assim, um cenário propício para a aplicação do conceito de Sobreculturalidade como elemento equalizador aplicado no contexto educacional de base, para o fortalecimento e crescimento pessoal e coletivo, a partir do autorreconhecimento e da autoaceitação, conhecimento sobre o outro e o respeito mútuo, para que enfim se dê lugar a uma convivência pacífica. Esta, então, se tornará o palco para o enriquecimento cultural por meio do contato, fazendo surgir, deste modo, um indivíduo capaz de conviver e respeitar todo o contexto multicultural, global e universal do qual faz parte.

Apesar do contexto de luta pela diferença, expressada na diversidade cultural brasileira e universal, no qual os indígenas estão inseridos, o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece que todos os

seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, devendo comportar-se fraternalmente uns com os outros. E o artigo 2º é muito claro ao taxar que essa liberdade não estabelece distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou qualquer outra índole.

Vimos que, entre as lutas indígenas, está inserida a luta por suas terras e territórios, identificadas como parte de suas culturas e, portanto, de suas vidas. De outra banda, o Artigo 13 da Declaração supramencionada estabelece que toda pessoa tem o direito de circular livremente no território de um Estado e escolher sua residência nesse território, e o artigo 15 estabelece o direito de escolher e pertencer a uma nacionalidade.

Desta forma, no caso das comunidades indígenas PITAKAJÁ, entra em cena o processo de Sobreculturalidade por meio de ferramentas como a educação, na tentativa de se formar indígenas capazes de serem sujeitos ativos na sociedade, capazes de adquirir voz ativa política. Aqui, também podemos citar o Estado Plurinacional da Bolívia, com suas 37 nações de povos originários, fazendo valer a efetivação de parte dos Direitos Humanos, respeitando-se seu espaço, ou seja, suas terras e territórios, como estados interdependentes.

Como bem expressa o Artigo 28 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todo indivíduo tem o direito e a liberdade de buscar a efetivação desses direitos”. Assim, podemos considerar que a Sobreculturalidade aspira estabelecer uma ordem social, uma vez que tenta fortalecer o indivíduo, com todas suas etapas anteriormente expostas e propostas.

Assim, em alguns pontos, vemos convergir algumas características da Antropologia e dos Direitos Humanos que a princípio se mostram incompatíveis, como expressado no trecho abaixo:

Se nos remetermos à Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, ratificada pelo Brasil em junho de 2002, seremos advertidos de que, embora se recomende sensibilidade com relação ao chamado

direito “consuetudinário” e aos costumes das sociedades indígenas, esses *outros direitos*, ou *direitos próprios*, tal como às vezes são denominados, não podem ser contraditórios com os direitos definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos. Mantém-se, assim, certo grau de indefinição, ao se inovar no pluralismo que a Convenção introduz, insistindo-se, contudo, na necessidade de negociar quando as leis modernas e em especial os direitos humanos instituírem o caráter intolerável de determinados costumes. (Segato, 2006).

Tal discussão veio á tona durante uma reunião em Brasília, na qual 41 mulheres indígenas debatiam durante uma semana sobre a participação na Oficina de Capacitação e Discussão sobre Direitos Humanos, Gênero e Políticas Públicas. Após, a FUNAI iria elaborar uma cartilha para a aplicação dos conhecimentos em comunidades indígenas.

Um dos momentos mais ricos e complexos da discussão de conceitos ocorreu quando uma das participantes, a advogada indígena Lúcia Fernanda Belfort – kaingang, perguntou sobre a possibilidade de se considerar o costume tradicional de um povo originário equivalente à lei, ou seja, sobre a possibilidade de se considerar o direito “tradicional”, o costume, equivalente ao direito em seu sentido moderno e passível de substituição dentro da comunidade. Esta é, sem dúvida, uma grande pergunta, que encontra as respostas mais diversas na literatura sobre o tema. (Segato, 2006).

7.7.2 Sobreculturalidade – Educação – Direitos Humanos

Para a aplicação do conceito de Sobreculturalidade e vislumbrar a sua relação com os direitos humanos, temos que levar em consideração vários elementos que seriam os responsáveis por sua efetivação, dentre eles, destacamos ferramentas pedagógicas como a educação, capaz de mostrar às várias visões e desde vários pontos de vista, as ideias e valores comuns a todos

os seres humanos. Desta forma, o consenso gerado por meio da educação, nesse caso, a diferenciada, com base intercultural, seria o elo de ligação entre a Sobreculturalidade e os direitos humanos, podendo surgir, aqui, uma outra triangulação conceitual, que será desenvolvida em futuras investigações: Sobreculturalidade – educação – direitos humanos.

A educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar um povo, um grupo de pessoas para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Nesse sentido, sabemos que não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos, e esse processo se inicia com a educação. (Gutierrez & Amaral, 2014).

Partindo-se desse ponto de vista, a Sobreculturalidade, com todas as suas fases ou etapas, seria utilizada como preparação do indivíduo para uma educação diferenciada com base intercultural voltada para os direitos humanos. Isto porque o indivíduo, ao entrar em contato com outras culturas, podendo distinguir e estabelecer as diferenças entre o “eu” e o “outro”, passa a fortalecer-se culturalmente, aceitando sua identidade (diferente), além de reconhecer no outro essas diferenças, passando a respeitar e tolerar as divergências e pontos de vista, em busca de uma interação no intuito de enriquecimento mútuo, gerando uma transformação ou uma transcultura como resultado desse contato. A educação diferenciada mostra-se, portanto, como o ambiente propício para a busca pela efetivação dos Direitos Humanos, em especial a dignidade humana.

Remetendo-nos a Calvo (2003), podemos entender cada fase ou etapa do processo da Sobreculturalidade e sua relação com os Direitos Humanos, quando esse autor afirma que as identidades geográficas, ideológicas, étnicas e religiosas são positivas, humanizadoras e funcionais, pois não podemos ser cidadãos do mundo se não nos sentimos cidadãos de alguma parte, sendo que as identidades devem constituir círculos abertos, que não excluam o sentimento de identificação, integração ou pertencimento a outros grupos.

As etapas do processo de Sobreculturalidade se veem embutidas no pensamento de Calvo (2003), no ponto em que ele faz um resumo sobre o multiculturalismo como um bem enriquecedor para uma sociedade, quando os indivíduos, reciprocamente, sabem dialogar de forma intercultural, respeitando valores e normas mínimas de convivência, como os próprios Direitos Humanos e as leis constitucionais, num contexto de uma aldeia global interrelacionada pelos meios de comunicação, caracterizada pela integração, o universalismo e a globalização.

Portanto, a fim de se concretizar uma educação voltada para os Direitos Humanos, o papel da Sobreculturalidade seria preparar as bases que permitam a autoaceitação. As etapas do processo foram citadas por Calvo (2003), em outras palavras, quando ele diz que o indivíduo, na busca por um enriquecimento mútuo por meio do contato, fortalece-se com o sentimento de pertencimento a um grupo específico, portanto, diferente (intra), buscando no contato com o outro (multi), por meio do diálogo, respeito, tolerância e interação (inter), valores comuns a todos, que são gerados através de uma transformação por meio do processo educativo. Na mesma esteira, vale remetermo-nos a Espina (2003), o qual afirma que a cultura não está unitariamente construída, mas, pelo contrário, é um campo aberto a modificações, à criatividade e à identidade múltipla.

Todo o anteriormente exposto pode ser exemplificado na busca pelo conhecimento de outras culturas, em que os indivíduos saem de seus grupos de origem para obter novos conhecimentos no contato com outras realidades (caso de investigações, intercâmbios, imersão cultural, etc.), de modo a passar por todas as etapas do processo de Sobreculturalidade, pois, ao princípio desse afastamento de sua própria cultura, aflora um sentimento identitário, ao se comparar as realidades, sentindo-se falta de suas tradições, amigos, culinária, família, comportamentos, etc. Nesse ponto, ocorrem várias interculturalidades dentro do contexto multicultural, por meio da interação, na tentativa de adquirir padrões culturais que venham a transformar realidades, voltadas para a ética, valores morais e humanos, que cada vez mais se desumanizam com a banalização da violência, corrupção e vários outros problemas derivados.

Portanto, existe uma relação estreita e não muito contemplada entre a Antropologia e os Direitos Humanos, e, nesse caso em específico, por meio de ferramentas como a educação intercultural, que utilizaria, na busca pelo consenso, a aplicação do conceito de Sobreculturalidade.

Tal aplicação é justificada em todo esse capítulo, havendo a pretensão de futuras investigações, que, *a priori*, poderíamos adiantar o nosso desejo em tratá-la em perspectiva comparada com mais um grupo indígena, os Tainos da República Dominicana, que muitos estudiosos consideram extintos e que estudos recentes mostram o contrário, havendo sido eles os primeiros indígenas a se tornarem objeto de discussão na base dos Direitos Humanos por Bartolomé de Las Casas, nos séculos XV e XVI. Veja-se que, apesar de não haver comunidades indígenas na República Dominicana, a cultura Taina segue viva na culinária, nos nomes de lugares, e nos traços físicos característicos, inclusive estudos recentes mostram que mais de 50% da população possuem ADN puramente taino.¹²⁰

O Instituto Dominicano de Desarrollo Integral – IDDI, no qual foi realizada uma estância de cooperação internacional durante o ano de 2015, desenvolve um projeto denominado *EPC, Espacio Para Crecer*, dentre os programas do projeto macro *Alerta Jovem*, financiado pela USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, apresentando, em seu material didático, a utilização do método *Quantum learning*¹²¹, de modo que no tempo extra classe, são ministrados pelos facilitadores módulos direcionados às crianças com problemas de aprendizagem, fora da faixa etária padrão e procedentes de famílias conflituosas, com as seguintes temáticas:

- *Yo soy especial*

¹²⁰ Um grupo de investigadores da Universidade de Porto Rico e da Universidade Central del Leste realizou uma pesquisa a partir de provas de ADN mitocondrial e cujos resultados preliminares permitem sugerir que entre 15 e 18 por cento da população dominicana tem ascendência taina direta, por linhagem materna. Mais informações disponíveis em: <https://miches.wordpress.com/2008/10/08/dominicanos-con-ascendencia-genetica-de-origen-taino/>.

¹²¹ Quantum Learning, não é nada mais que um conjunto de conhecimentos, princípios e métodos que facilitam a aceleração da aprendizagem, a fim de que ela seja mais relevante e significativa, método criado por Georgi Lozanov, que também o chamava de Superaprendizagem.

- *Mi familia, mi comunidad más cercana*
- *El ambiente que me rodea*
- *Cuido de mi salud*
- *Qué orgullo ser Dominicano!*

Todos esses módulos apresentam características nas quais vemos que podem ser aplicadas todas as etapas do processo de Sobreculturalidade, uma vez que objetivam o respeito à diversidade, na medida em que se observa constantes conflitos entre dominicanos e haitianos, que coabitam a mesma ilha, ademais de todas as culturas que formaram o povo dominicano. Assim, tal metodologia consiste em trabalhar oito chaves para se chegar à excelência. Estas são introduzidas da seguinte forma: o indivíduo, ao rever seus valores e ações, portanto, sua **integridade**, passa a entender seus **equivocos**, podendo refletir sobre eles na tentativa de mudança, passando a **falar com mais clareza suas boas intenções**, e, nesse momento, **dar-se conta** de que é necessário pôr em prática ações com mais **compromisso** com sua família, **apropriando-se** dos ensinamentos adquiridos frente ao problema enfrentado, buscando **flexibilizar**, em suas palavras, suas ações, por meio do respeito e tolerância, com o fim último de pôr em **balance** os valores da família (sua primeira comunidade).

Feita essa breve explanação sobre um outro projeto que posteriormente será estudado com mais afinco, a proposta aqui apresentada, como já dito e redito, é a busca pela aplicação do conceito de Sobreculturalidade, que além dos demais conceitos abordados nas fases do seu processo, se utilizaria de ferramentas pedagógicas, como a educação inicial, de base e diferenciada, com uma metodologia específica, aproximando-se à metodologia *Quantum Learning*, utilizada na República Dominicana com a finalidade de preparar as crianças para o respeito à diversidade e a tolerância, palavras-chave quando se fala em Direitos Humanos. Deste modo, se faria valer a triangulação que será a base para nossas futuras investigações: **Sobreculturalidade – Educação Diferenciada – Direitos Humanos**, a fim de que, quiçá, possamos contribuir a uma parcela da sociedade que, infelizmente, a cada dia, vem sendo desumanizada.

Sobre essa questão, disserta Aparicio (2011):

Aún existe discriminación y desprecio respecto al caudal cultural de los pueblos originarios; lo que se traduce a vulneración de derechos, falta de pertinencia al momento de tratar contenidos concernientes a dichas culturas y de promoción del conocimiento y ejercicio de sus derechos. (Aparicio, 2011).

A utilização do conceito de Sobreculturalidade, e sua respectiva aplicação, mostra-se, portanto, como o ponto primordial para a interrelação dos elementos educação, antropologia e direitos humanos, figurando como efetiva ferramenta para a junção prática desses conceitos.

Referências bibliográficas parciais

- Alvarado, N. (2003). *La atención de la pobreza en Venezuela: del gran viraje a la Quinta Republica 1999-2002*. Caracas: Ediciones de la Fundación Escuela de Gerencia Social.
- Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires- Mexico: Lumen Hymanitas.
- Aparício, Jesus M. (2012) Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos. ". En: M.M. Guerrero (Coord.) Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid.
- Aparício, J., & Delgado, M. A. (2014). *La Educación Intercultural en la Formación Universitaria Europea y Latinoamericana*. Segóvia: ITAMUT-FIFIED.
- Athias, R. M. (2007). *Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- Augé, M. (2014). *O Antropólogo e o mundo global*. Petrópolis: Vozes.
- Calvo, T. B. (2003). Inmigración y Multiculturalismo: ¿gangrena de la sociedad o enriquecimiento mútuo? En A. B. Bárrío, *Antropologian Castilla y León e Iberoamerica, V. Emigración e Integración cultural* (págs. 30-51). Salamanca: Ediciones Univesidad de Salamanca.
- D'Ávila, A. M. (2012). *DA COEXISTÊNCIA À CONVIVÊNCIA COM O OUTRO:entre o multiculturalismo e a interculturalidade* . Brasília: Rev. Inter. Mob. Hum. Ano XX, Nº 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.
- Espina, Á. B. (1997). *Manual de Antropología Cultural, 2ª Ed*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Espina, Á. B. (2003). *Antropologia en Castilla y León e Iberoamerica, V. Emigración e Integración Cultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Esteva, G. (1998). Autonomia y democracia radical: el transito de la tolerancia a la hospitalidad. En M. A. Barabas, *Autonomías éticas y*. Conaculta - INAH.
- Fleuri, R. M. (2009). *O que significa Educação Intercultural. In: Educação para a diversidade e cidadania*. Florianopolis: Mover, NUP.
- García, E. G. (2003). Bartolomé de las Casas y los Derechos Humanos. En M. M. Mendez, *Los Derechos Humanos en su origen. La República*

- Dominicana y Antón de montesinos* (págs. 81-114). Salamanca: San Esteban.
- García, G. A. (2009). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (2008). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes.
- Hall, S. (1978). *Más Allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo i Gili.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. New York: Columbia University Press.
- Marin, J. (2014). Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. En E. e. CECCHETTI, *Educação e Interculturalidade* (pág. 45). Blumenau: edifurb.
- Marquez, A. B. (2014). A Praxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã. En E. Cecchetti, & A. Pozzer., *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais* (pág. 30). Blumenau: edifurb.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality 2. ed.* New York: Harper & Row.
- Novaes, R. R., & Lima, R. K. (2001). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niteroi: Eduff.
- Pozzer, A. (2014). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: edifurb.
- Ramos, A. R. (1999). Cutting Through State and Class Sources. Cutting Through State and Class Sources.
- Segato, R. L. (2006). *Antropologia e Direitos Humanos, Alteridade e ética no ovinamento de expansão dos direitos universais*. Brasília: Mana.
- Sousa, R. S. (2001). Direitos Humanos através da Historia recente em uma perspectiva antropológica. En R. R. Novaes, & R. K. Lima, *Antropologia e Direitos Humanos* (págs. 47-61). Niteroi: Eduff.

Tejerina, V. G. (2011). Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. (págs. 65- 77). Madrid: Pirámide, 2011.

Vásquez, K. M. (2011). "Diverso universo". Diversidad y transculturalidad. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina* (pág. 96). Madrid: Pirámide.

CAPITULO VIII - ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES. ESTUDO COMPARADO: INTERCULTURALIDADE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Neste último capítulo, realizamos uma análise das categorias propostas, os resultados da investigação, e finalmente delineamos nossas conclusões, por meio da comparação do trabalho etnográfico realizado não somente no Brasil, mas também na Bolívia, no México.

Os resultados agora apresentados têm por base as respostas dos questionários realizados durante o trabalho de campo nos três projetos interculturais indígenas (Anexo 2), além da observação participante realizada no trabalho de campo, por meio da qual se vivenciou as problemáticas diárias de todo o corpo docente e discente que formam tais projetos.

Como dito anteriormente, foram consideradas como amostras: 62 alunos de um total de 80 do Projeto LII-PITAKAJÁ, o equivalente à 78% do alunado; 68 alunos de um total de 326 da UIIM, o equivalente à 21% do total do alunado e 183 alunos de um total de 732 da UNIBOL Guarani, o que corresponde a 25% do total de alunos, conforme apresentado no gráfico abaixo. Além disso, partimos de algumas categorias e subcategorias de análise, entre as quais, podemos destacar:

- Intraculturalidad: interesses individuais frente ao coletivo; autoaceitação e autorreconhecimento;
- Interculturalidade: interação entre culturas, respeito e tolerância;
- Nível de satisfação: com a licenciatura e com a universidade; possibilidade de mudança de licenciatura; possibilidade de seguir estudos em uma pós-graduação, e problemas com os projetos interculturais.

De acordo com as referidas categorias de análise, a que corresponde à intraculturalidade está relacionada à autoaceitação e ao autorreconhecimento como etapa capaz de levar ao desenvolvimento comunitário, na medida em que o indivíduo é preparado para o contato, da seguinte forma: “me conheço, me aceito como sou”. Assim, o indivíduo estará pronto para conhecer e aceitar o outro, interagindo com ele em busca desse desenvolvimento, realizando, deste modo, a interculturalidade, também denominada interação cultural. Nesse ponto, o nível de satisfação, seguinte categoria de análise, é destinada a avaliar se o projeto educativo, é dizer, se por meio da licenciatura ou carreira cursada, será logrado o pleno desenvolvimento individual e comunitário, quando esses sujeitos passam a entender essa satisfação um como crescimento pessoal não individualizado, caracterizando-lhe como ser indígena e diferenciando-lhe dos demais seres sociais.

Desta maneira, o processo de Sobreculturalidade proposto consistiria no mecanismo capaz de agrupar essas categorias, na medida em que busca a junção dos conceitos antes abordados, na busca pela sobrevivência de suas culturas e ao mesmo tempo a realização pessoal e comunitária, uma vez que esses indivíduos, quando felizes ou satisfeitos, estariam preparados para enfrentar as possíveis situações adversas, por meio do conhecimento sobre si mesmos, dos conhecimentos tradicionais originários, bem como dos conhecimentos a respeito de outras culturas. Assim, estariam preparados, ainda, para o contexto multicultural ao qual inevitavelmente estão inseridos, repudiando-se o sentimento de que são estigmatizados ou obrigados ao esquecimento de suas culturas, uma vez que estas, consideradas sobreviventes, são sujeitas a mudanças ou transformações, à medida que somadas com outras, no processo de contato.

Nos seguintes tópicos iremos apresentar todas as categorias de análise de maneira particular, mostrando-se, ainda, as relações de umas com as outras, bem assim com o conceito de Sobreculturalidade.

8.1. ANÁLISE DA CATEGORIA “INTRACULTURALIDAD”:

Por meio desta categoria de análise, foi observado que, no caso do Projeto LII-PITAKAJÁ, todos os alunos da amostra demonstraram possuir o autorreconhecimento e a autoaceitação necessários para essa fase do processo, que lhes prepara para iniciar o contato com o outro e a consequente interação. Já nos outros casos observados, o boliviano e o mexicano, verificam-se oscilações no resultado, uma vez que eles também possuem, no geral, um alto nível de autoaceitação e autorreconhecimento, no entanto, no caso boliviano, chama a atenção o fato de que existem alunos que não sabem sua identidade, não conseguem se identificar como indígenas ou como não indígenas, estando figurados no gráfico como indecisos.

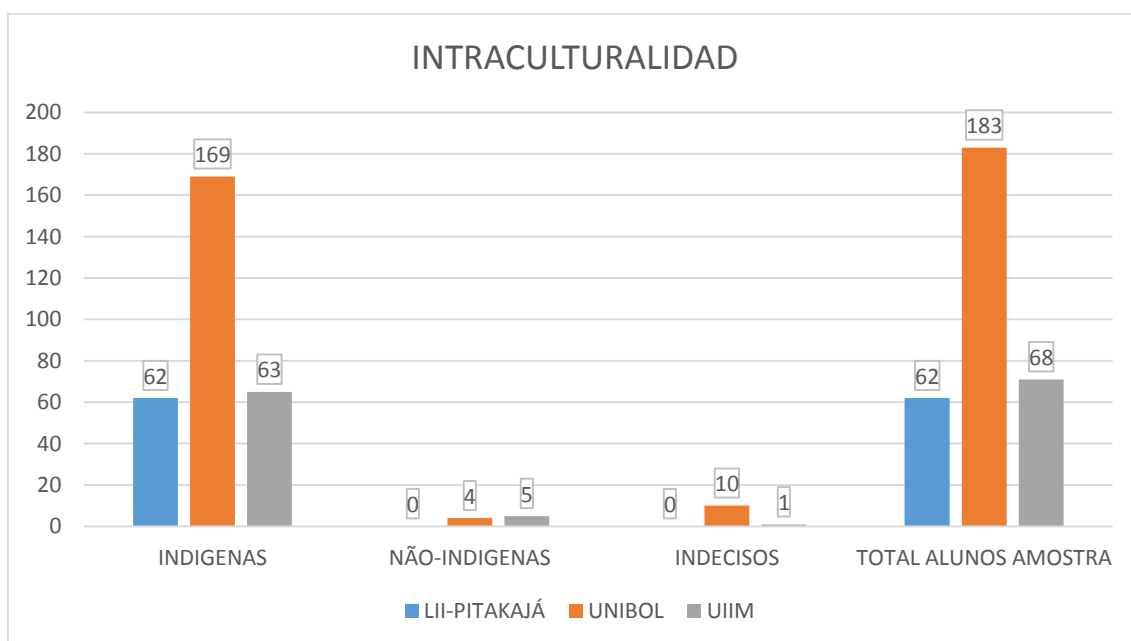


Figura 14– Fonte: elaboração Própria

Observando o gráfico anterior vemos que, nos três casos a grande maior parte do alunado é composto por indígenas autodeclarados, uma vez que os cursos em que estão inseridos foram criados exclusivamente para indígenas,

com a exceção da UIIM, que está aberta para alunos independentes da cultura à qual pertença. Deste modo, a UIIM se trata de ambiente propício para a observação e implementação do conceito de *intraculturalidad*, bem como a uma análise crítica da seguinte categoria, que seria o conceito de interculturalidade, podendo-se observá-lo na teoria e na prática devido ao seu cenário multicultural.

Apesar de serem trabalhadas temáticas de identidade e autoaceitação, o conceito de intraculturalidade não está sedimentado em sua base teórica, surgindo-se uma lacuna a ser preenchida e desenvolvida nos projetos abrangidos pelos casos brasileiro e mexicano. Aí entra o nosso propósito de apresentar a estes e outros projetos, o conceito de Sobreculturalidade, havendo sido constatado que, de forma empírica, o conceito de intraculturalidade está sendo trabalhando, o que facilita a implementação do processo mais amplo e complexo, que é o da Sobreculturalidade.

Nos casos brasileiro e boliviano, que trabalham com indivíduos exclusivamente indígenas, observou-se que estes necessitam rever seus pilares, que, na teoria, são considerados como interculturais, mas, na prática, distanciam-se da interação proposta pelo conceito. Consoante verificado, o processo atual, limita a intraculturalidade apenas ao viés de transculturalidade, segundo a triangulação: “me conheço, me aceito e me transformo”, de modo a saltar fases primordiais desse processo de contato, que, como vimos, deve ser muito mais complexo e proveitoso.

A base do contato necessita ser sólida, pois é preciso que o indivíduo esteja preparado para enfrentar contextos alheios ao seu, e que os respeite, da mesma forma que também exija respeito, para obter reconhecimento. Não há que olvidar que a bagagem cultural do ser indígena, fortalecida com a autoaceitação e o autorreconhecimento, é a base da Sobreculturalidade, processo de contato que, inevitavelmente, gera a perda ou soma de parte das culturas em interação.

8.1.1 ATRAVÉS DO AUTORRECONHECIMENTO E DA AUTO ACEITAÇÃO.

Associamos a categoria de intraculturalidade à autoaceitação e ao autorreconhecimento, pois, sem tais características, os indivíduos em questão não estariam preparados para o contato, o convívio pacífico, o respeito, tolerância e interação. Se não nos aceitamos como somos, se não aceitamos nossas próprias identidades, como estaríamos preparados para o contato com o outro?

O autorreconhecimento implica em reconhecer nosso ser, nosso caráter, fortalezas, debilidades, gostos e desgostos, tudo ligado ao que nos torna únicos, parte integrante de nossas identidades. A autoaceitação, por sua vez, é a valoração e aceitação dessas características pessoais. Desta forma, a autoaceitação e o autorreconhecimento figuram como os princípios básicos da intraculturalidade, de onde parte do interior se reflete no exterior, em forma de uma nova visão e novas atitudes diante de sua cultura e a cultura de um terceiro, tornando o indivíduo preparado para aceitar a diferença e, conseqüentemente, interagir com ela.

Percebemos aqui, portanto, a base ou o ponto inicial do processo chamado Sobreculturalidade. Primeiramente, partimos do conhecimento que temos sobre nós mesmos, para entendermos o contexto no qual estamos inseridos e, tendo em vista que não estamos sós, enquanto seres sociais, necessitamos do contato. Segundo um antigo provérbio oriental de origem desconhecida, é preciso ter “cuidado com o exterior, bem com o seu interior, porque tudo é um”¹²², ou seja, partindo do conhecimento que um indivíduo tem sobre si mesmo, aceitando e ao mesmo tempo observando as diferenças que existem entre ele próprio e o outro, surgirão, como resultado do contato, o respeito e a tolerância.

Da análise dos questionários aplicados nos três projetos observados no trabalho de campo, percebemos, em todos eles, um elevado índice de

¹²² Encontrado em www.yogui.com

autoaceitação e autorreconhecimento, o que pode ser visto de maneira quantitativa no gráfico anterior, e assim, verificamos que os alunos agrupados nesses contextos, em sua grande e expressiva maioria, estão se autoidentificando como indígenas, passando por cima dos tabus e estigmas enfrentados. O mesmo pode ser dito com relação àqueles que estão fazendo parte do alunado dos projetos que não se identificaram como indígenas, os quais também fazem parte do contexto intracultural, pois ao não se considerarem indígenas, afirmam sua identidade não-indígena.

O caso boliviano apresentou uma característica distinta, pois na amostra de 183 alunos, 10 alunos, ou seja, 5,5% do total, respondeu que não sabem se são indígenas ou não, havendo sido apresentados no referido gráfico como indecisos. Esses alunos mostram que não estão preparados para o contato com o outro, pois não se autodefinem, nem se autorreconhecem, de modo a aumentar a probabilidade de se gerar conflitos pessoais internos e com o seu entorno. Nos demais casos, todos se definiram como indígenas ou não-indígenas.

Nesse sentido, é preciso registrar que o conceito de Sobreculturalidade pressupõe a autoaceitação do indivíduo como elemento base, a fim de possibilitar o processo de sobrevivência cultural, pois, do contrário, não iria haver luta por uma cultura se os indivíduos nela envolvidos não se aceitam como são, de modo que as comunidades indígenas cairiam no esquecimento.

8.1.2 A VALORIZAÇÃO ENTRE O INDIVIDUAL E O COMUNITÁRIO

Como resultado dos questionários realizados com os alunos das comunidades indígenas objeto deste estudo, foi observado que, apesar de existir a Universidade Indígena em meio às comunidades indígenas de Michoacán, região de uma predominância Purhepecha com um grande espírito de comunidade, o seu alunado ultimamente está muito direcionado à realização de interesses individuais, ou seja, está diminuindo a ideia de comunidade e aumentando um espírito de competitividade entre seus membros, dado que, em

uma amostra de 68 alunos, 26% estão estudando por interesses individuais, desvinculados da aplicação do conceito de intraculturalidade no sentido comunitário. Dentre os alunos do projeto LII-PITAKAJÁ, 77% deixaram evidente o espírito comunitário frente ao individual, enquanto que 23% evidenciaram o pensamento individualizado. No caso boliviano, 28% de amostra demonstrou interesses individuais em seus estudos e 72% demonstrou interesses voltados para a coletividade. Isto, levando em consideração respostas explicativas que em seus conteúdos possuíam o “eu” e o “Nós”, quando questionados sobre a importância da licenciatura para o aluno e a importância da licenciatura para a comunidade.

Em geral, os três casos foram muito semelhantes, como podemos observar nos gráficos abaixo:

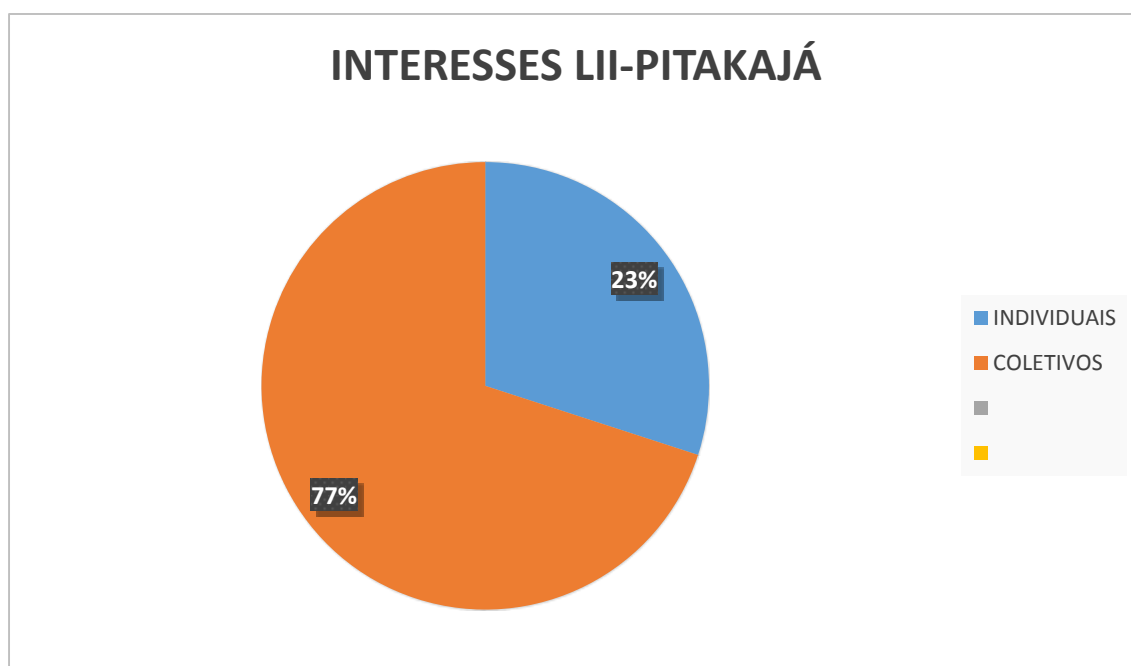


Figura 15 - Fonte: elaboração própria

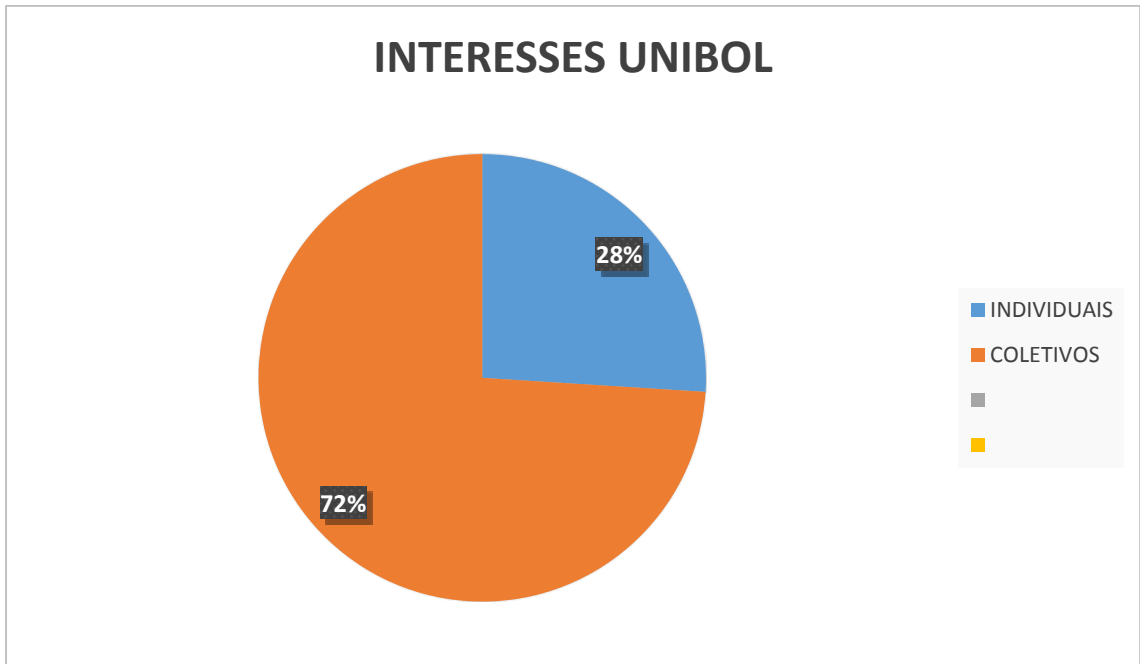


Figura 16 - Fonte: elaboração própria

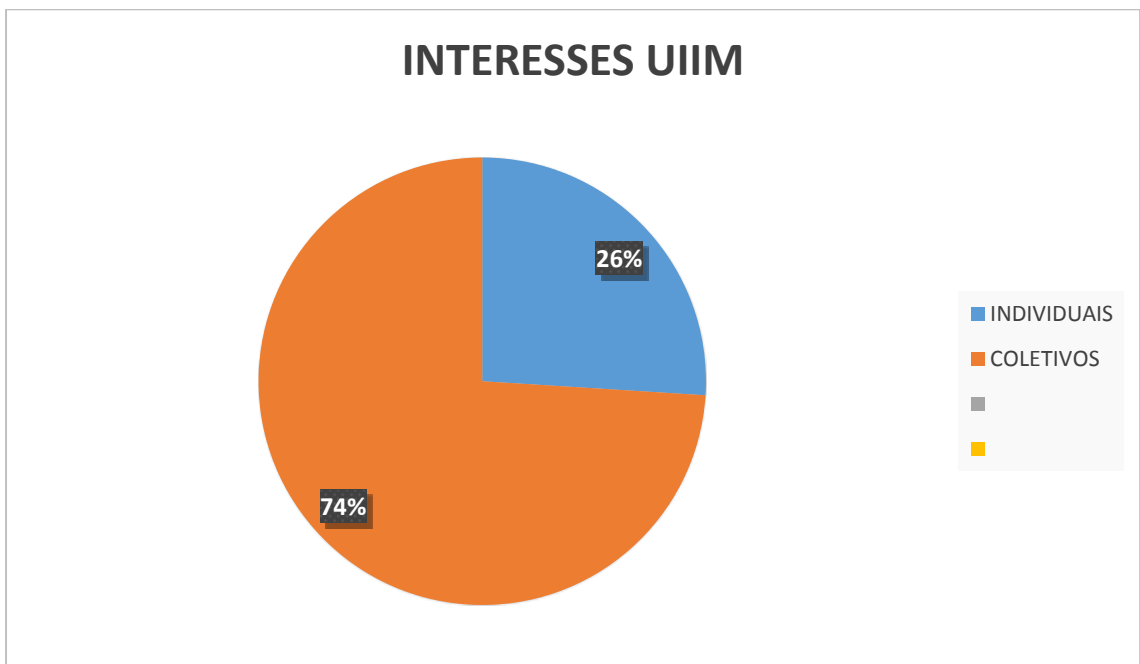


Figura 17 - Fonte: elaboração própria

8.2. ANÁLISE DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DAS CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS.

Quando questionados sobre um nível de satisfação com o curso, no caso do Projeto LII-PITAKAJÁ, houve uma média de 8,567 de satisfação, mas que, quando comparado com o questionamento sobre a oportunidade de cursar outra licenciatura, somente 13% permaneceria no curso de formação de professores; o restante iria buscar outra carreira para estudar, mostrando que a satisfação está relacionada com a falta de opção, ou seja, por somente existir um curso – o de magistério indígena.

No caso da UIIM, a partir dos mesmos questionamentos, surgiu uma média de satisfação de 8,0 com as licenciaturas cursadas e uma média de satisfação de 7,1 com a Universidade. Quando questionados sobre a possibilidade de estudar outra carreira, um total de 13% permaneceriam satisfeitos, 21% comentou sobre a possibilidade de melhorar as licenciaturas já existentes, e o restante, 66%, passaria a estudar outras licenciaturas, se tivessem mais oportunidades.

Na Bolívia, como resultado para os mesmos questionamentos, surgiu uma média de satisfação de 7,9 com as licenciaturas ofertadas e uma média de satisfação de 7,0 com a universidade. Além disso, 23% responderam que permaneceriam na mesma licenciatura, mesmo se tivessem a oportunidade de substituí-la. Esses resultados podem ser vistos nos dois gráficos agora apresentados:

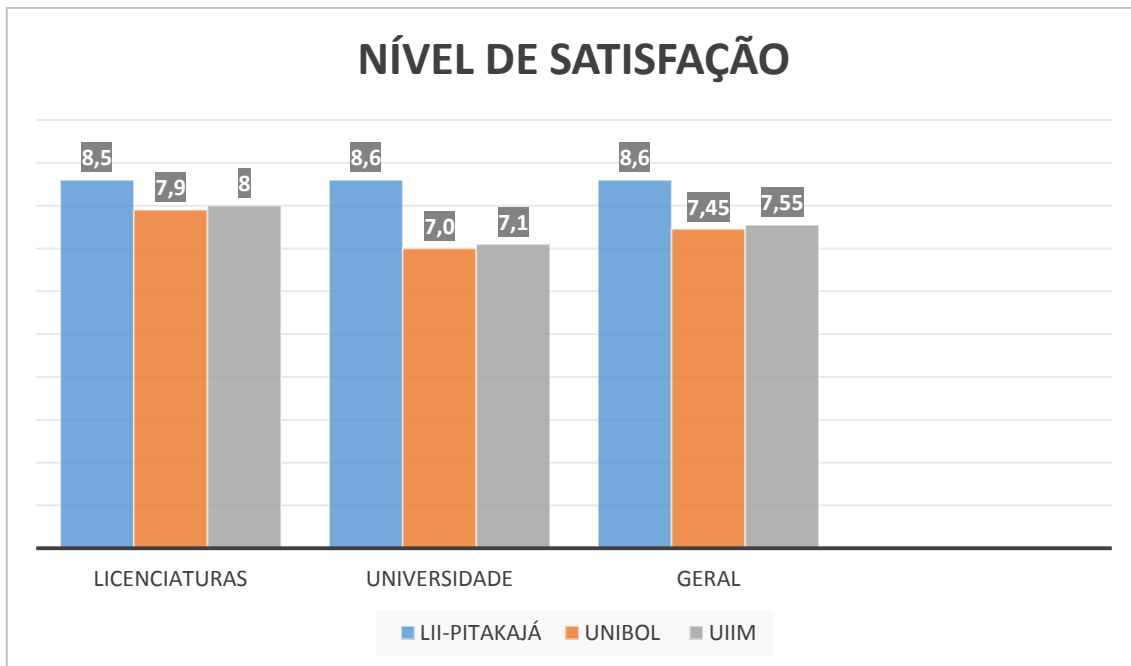


Figura 18 – Fonte: elaboração própria

8.2.1 SATISFAÇÃO COM A OFERTA ACADÊMICA EXISTENTE

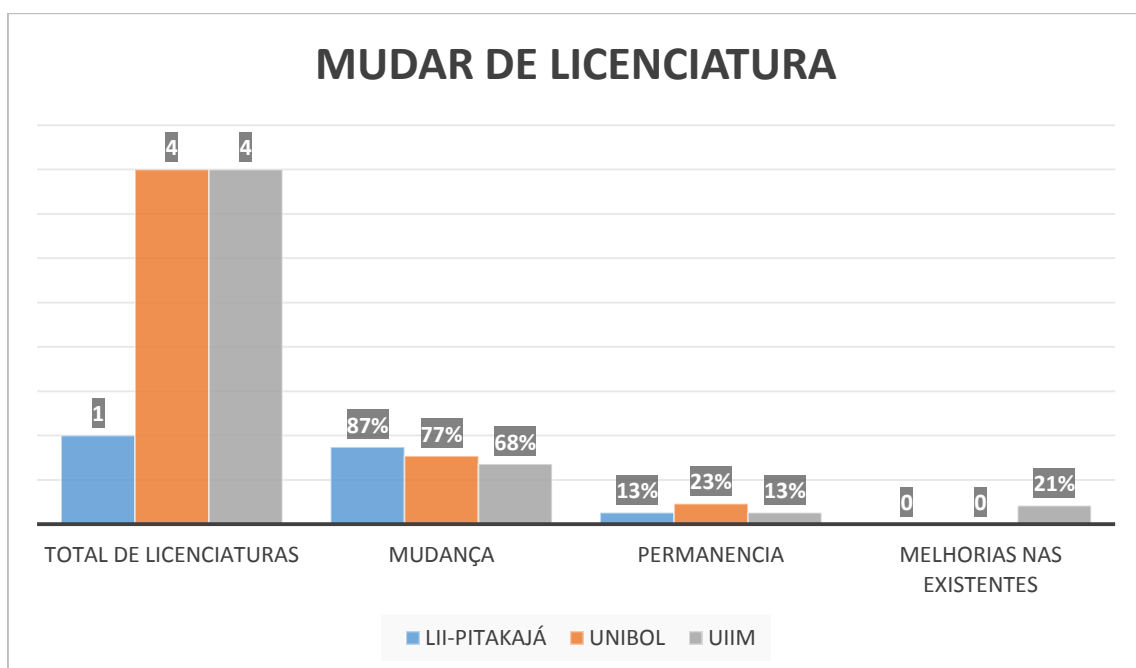


Figura 19 - Fonte: elaboração própria

Observa-se, portanto, que o nível de satisfação sofre influência e está associado à falta de opção, uma vez que os três casos, mesmo tendo

apresentado bons níveis de satisfação com a universidade e com os cursos ofertados, a grande maioria dos alunos mudariam de curso (licenciatura, carreira), se fossem ofertadas mais oportunidades. Assim, observa-se que a satisfação apresentada ocorre pela falta de oferta de cursos que pudessem, realmente, satisfazer pessoalmente a cada aluno. Deste modo, percebemos outro fator marcante do processo de Sobreculturalidade, uma vez que esses indivíduos buscam manter suas culturas à todo custo, sobrepondo seus interesses coletivos e comunitários frente aos individuais, conforme apresentado anteriormente nos gráficos 15, 16 e 17.

CASO PITAKAJÁ:

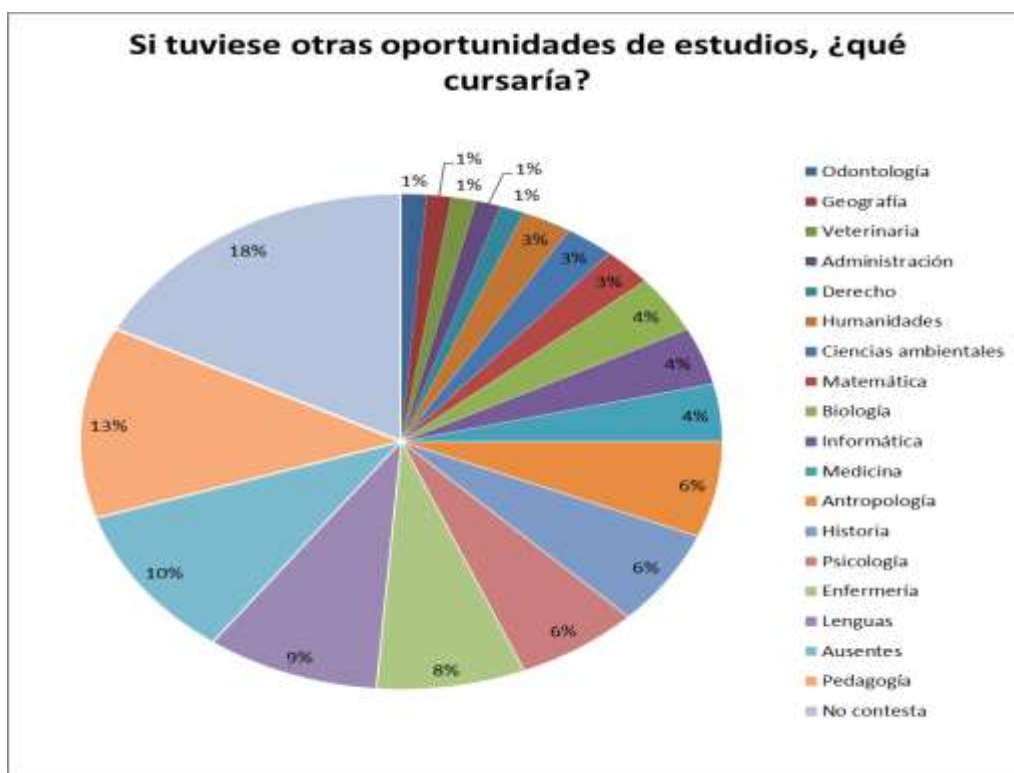


Figura 20 - Fonte: elaboração própria

Ao observar o gráfico anterior, e tendo em vista tudo o que já foi discutido ao longo da presente tese, é preciso registrar o quão necessário seria não deixar que o programa brasileiro se limite somente ao processo de formação de professores (magistério indígena), uma vez que o sistema de magistério, como

cedição, por ser um sistema falho, foi abolido em todo o Brasil para a sociedade não indígena, não havendo motivos fundados para agora ser resgatado e aportado como exclusivo para essas comunidades, no caso da comunidade indígena PITAKAJÁ, como única oferta de ensino superior.

Vimos os exemplos das disciplinas trabalhadas na Universidade Intercultural indígena de Michoacán, devendo-se trazer algumas destas matérias para também serem desenvolvidas no estado do Ceará, principalmente na área de DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Conforme explicado no capítulo 6, referente ao estudo comparado entre os projetos, seria possível contar com a utilização de mecanismos de aproveitamento de energias, entre estas, a eólica e a solar, uma vez que o Estado do Ceará, na maior parte do ano, é bastante ensolarado. Outra estratégia trabalhada na Universidade Indígena de Michoacán que poderia ser aproveitada é o desenvolvimento de sistemas de dessalinizadores de água do mar, simples e de muito baixo custo, que, quiçá, poderiam ser a solução para a seca no Estado.

Da análise do gráfico acima, entende-se que é necessária a implementação do conceito de Intraculturalidade, trabalhado pela UNIBOL, com o fortalecimento identitário, e visando aum desenvolvimento comunitário, na busca por mais licenciaturas que venham a ser fortalecidas com base não somente na intraculturalidade, mas também no conceito de sobreculturalidade.

É preciso pontuar que a satisfação do alunado está relacionada com a falta de interação, uma vez que nos três casos estudados, os alunos perguntados mencionaram sobre a falta de divulgação do curso, que possibilite ultrapassar o autorreconhecimento, para se chegar ao reconhecimento do outro e à consequente interação com outras instituições. O caso mexicano, o que menos evidenciou tais problemas, apresenta um total de 1,3% de insatisfação com a interação da instituição indígena com outras indígenas ou não indígenas. O caso boliviano, por sua vez, apresenta um total de 2,2% de insatisfação com esses quesitos; já o caso brasileiro, o que mais chama a atenção, apresenta um total

de 21% de insatisfação com a divulgação e interação da instituição, quando questionados sobre os principais problemas enfrentados.

Podemos relacionar essa insatisfação com a falta de interação no caso brasileiro, por se tratar de um programa que, apesar de intercultural, está planejado para receber somente o alunado indígena, surgindo o agravante de a universidade não possuir um espaço físico, pois as aulas ocorrem nas comunidades, e não na Universidade Federal do Ceará – UFC, fazendo com que esse alunado sinta a estigmatização produzida por parte da instituição.

8.2.2 NOVAS PROPOSTAS ACADÊMICAS DEMANDADAS

Quando pedimos que os alunos integrantes dos projetos sugerissem novas licenciaturas, no caso mexicano, que já possui quatro, surgiram um total de 14 novas licenciaturas, mas com a evidência de que a maior parte preferiria desenvolver as licenciaturas já existentes. No caso brasileiro, que possui uma única licenciatura, diante do mesmo questionamento, surgiram um total de 24 novas licenciaturas, e, no caso boliviano, surgiram um total de 18, todas elas relacionadas com as principais carências das comunidades indígenas, ou seja, das áreas de medicina, direito, agronomia, antropologia, psicologia, línguas, etc. Aqui, tornou-se evidente as carências das comunidades indígenas, que necessitam de profissionais dessas áreas citadas, voltando-se a atenção para a questão individual, já que se tratam de profissões que demandam um determinado status social. Podemos observar esses resultados nos gráficos apresentados abaixo, chamando a atenção a situação do projeto LII-PITAKAJÁ, que foi o que apresentou um número mais expressivo.

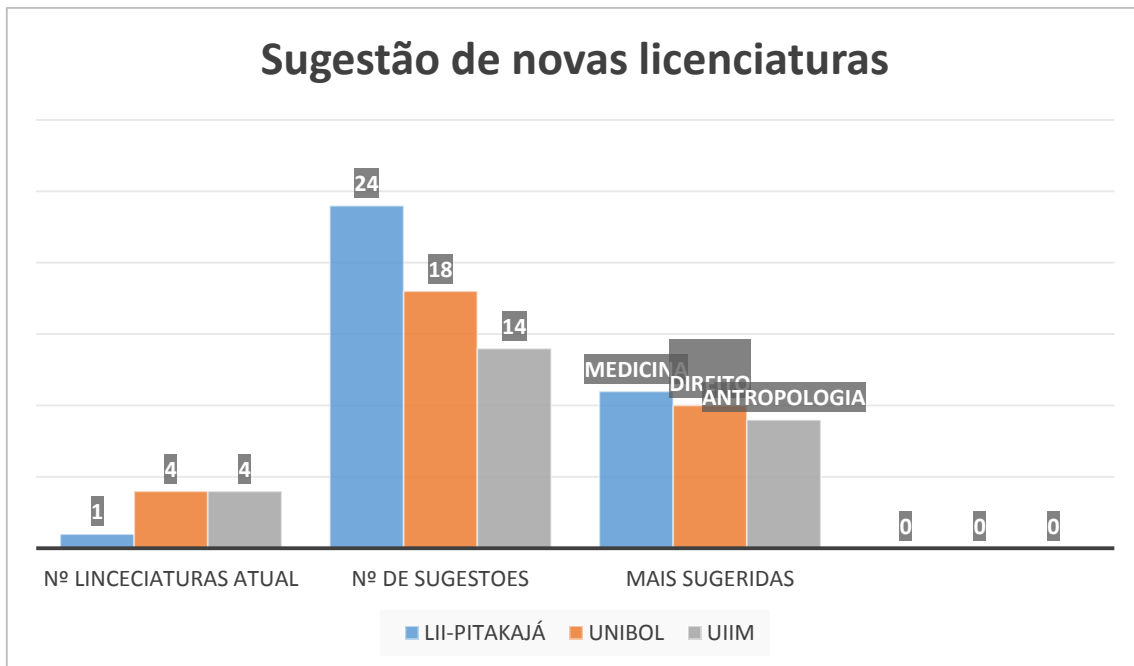


Figura 21 – Fonte: elaboração própria

Caso LII-PITAKAJÁ:

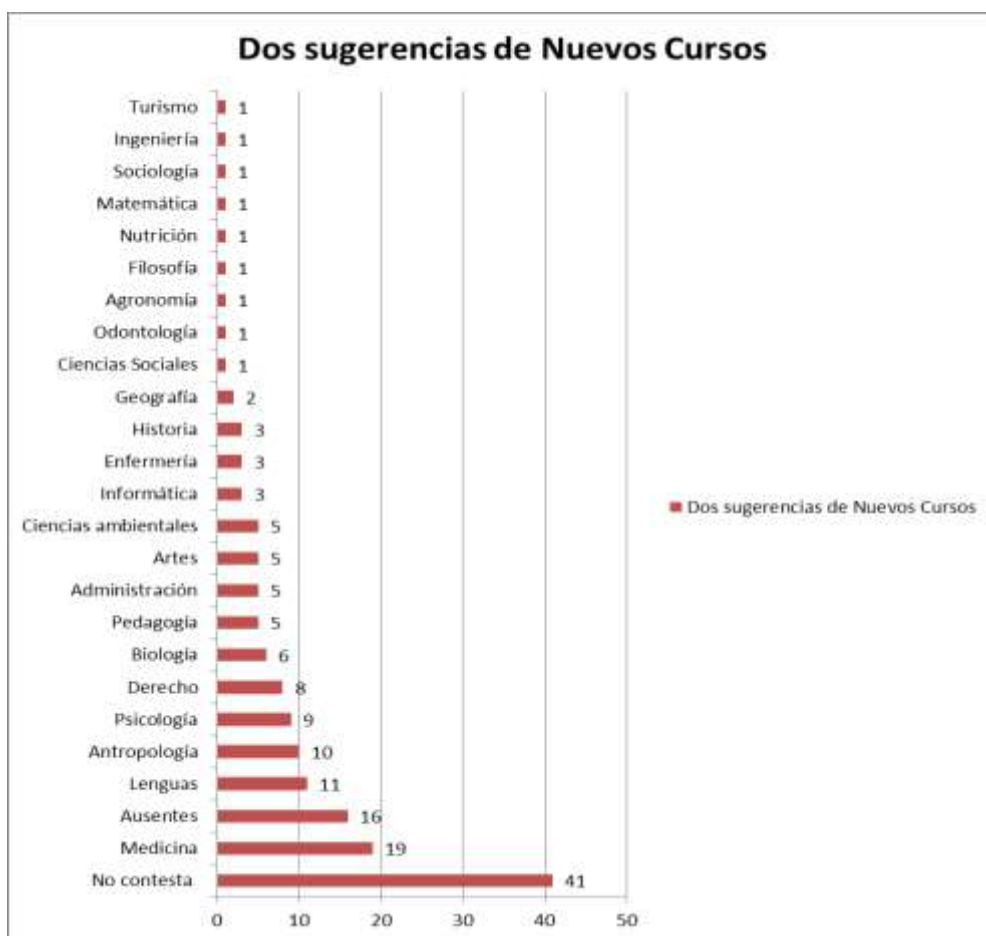


Figura 22 – Fonte: elaboração própria

8.2.3 CONTINUIDADE NOS ESTUDOS

Quando questionados sobre a possibilidade de continuar seus estudos, com uma pós-graduação ou mestrado, a grande maioria dos alunos dos projetos afirmaram que pretende seguir com os estudos, em diversas carreiras. No caso mexicano, 82% pretende seguir com uma pós-graduação, no caso boliviano 84%, e no caso brasileiro 77%, devido à necessidade de se estar inserido no mercado de trabalho. Isto porque, no caso brasileiro, por exemplo, os próprios alunos são professores das escolas diferenciadas de suas comunidades, não tendo, assim, tempo suficiente para se dedicar aos estudos e ao trabalho, ao mesmo tempo.

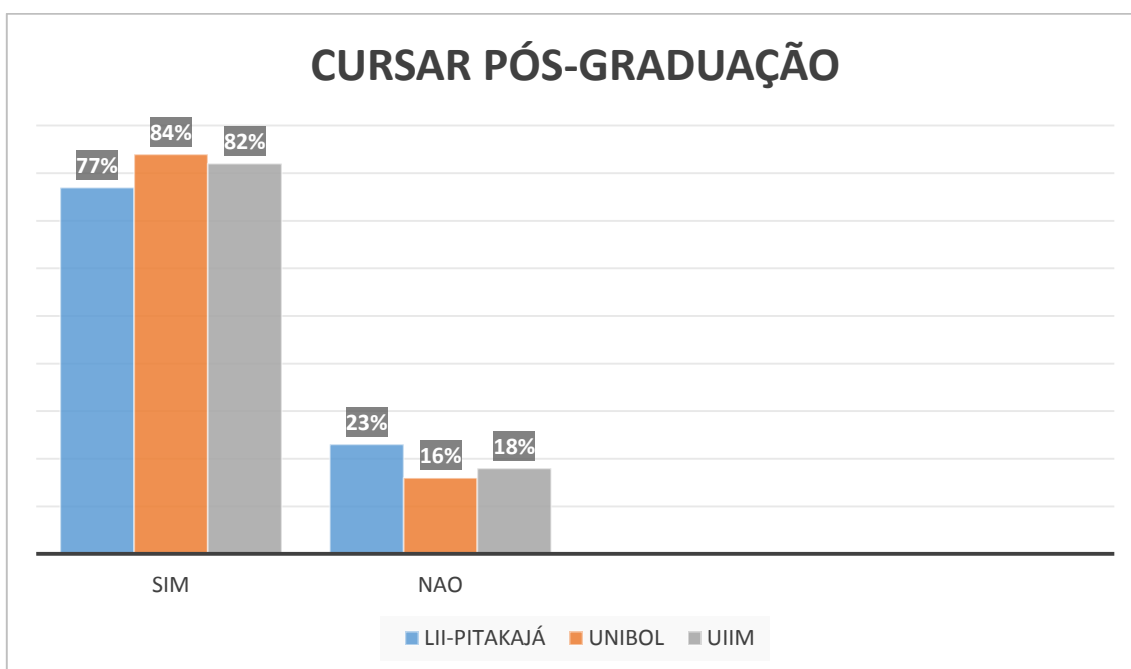


Figura 23 – Fonte: elaboração própria

O projeto boliviano é o que mais se destaca no quesito acima, havendo uma maior preocupação acerca da continuidade dos estudos. Os alunos mencionaram a possibilidade de interação com outras instituições e até mesmo empresas, que possam gerar ofertas de especializações mesmo que em outros países, dentre os quais a Petrobrás, no Brasil, demonstrando uma carência de interação com outras culturas, que não é promovida pela UNIBOL Apiaguaiki

Tupa, além de uma insatisfação com o projeto em si, o que vamos explicar na análise da próxima categoria.

8.2.4 CARÊNCIAS E NECESSIDADES DETECTADAS

Quando questionados sobre os problemas surgidos nas respectivas licenciaturas, com os programas interculturais, observou-se a preocupação do alunado em diversos pontos, como: a falta de laboratórios; a falta de especialização docente; o desenvolvimento de mais práticas nas licenciaturas; poucas licenciaturas e problemas de infra-estrutura. Além disso, foram observados problemas que dificultam a aplicação da interculturalidade, como por exemplo: a questão lingüística, pela falta de professores falantes de idiomas nativos; a falta de convênios com outras universidades; o uso restrito de internet e televisão e bibliotecas escassas. Todos esses pontos foram observados nos três programas interculturais, embora alguns com mais evidências que outros, como o caso boliviano.

Assim, no gráfico abaixo, apresentamos as falhas mais evidentes nos três projetos estudados:

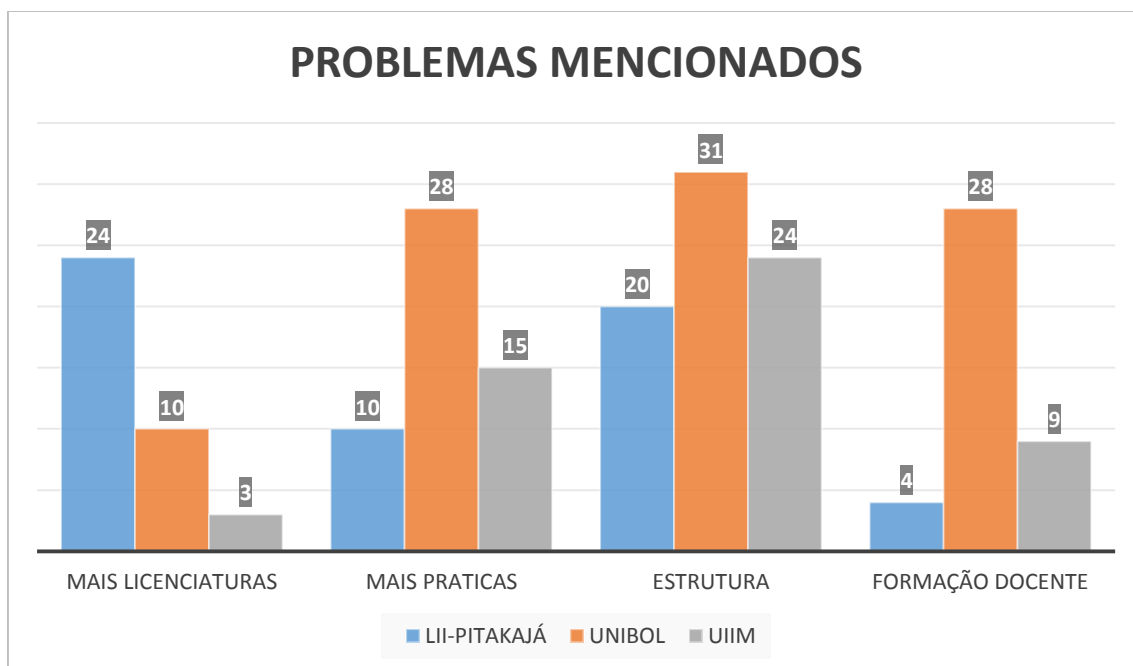


Figura 24 – Fonte: elaboração própria

8.3 INTERCULTURALIDADE

Como explicado anteriormente, a interculturalidade não permite a exclusão, não aceita fronteiras e busca o respeito mútuo e a tolerância, por meio da interação entre os diferentes. Ao analisar essa categoria nos projetos educacionais observados no trabalho de campo, percebemos que, nos casos brasileiro e boliviano, embora o seu conceito esteja presente na teoria, ele não é posto em prática, na medida em que os indígenas negam o não-indígena, passando a excluí-lo do contexto intercultural proposto. Noutra giro, o caso mexicano demonstra uma abertura a todos que se mostram interessados em fazer parte do projeto. Nesse sentido, ao se quantificar tais dados, baseando-nos em indígenas e não-indígenas presentes em cada projeto, podemos concluir pela ineficácia dos projetos brasileiro e boliviano, que não realizam na prática um dos seus pilares fundamentais. Senão, veja-se o seguinte gráfico:

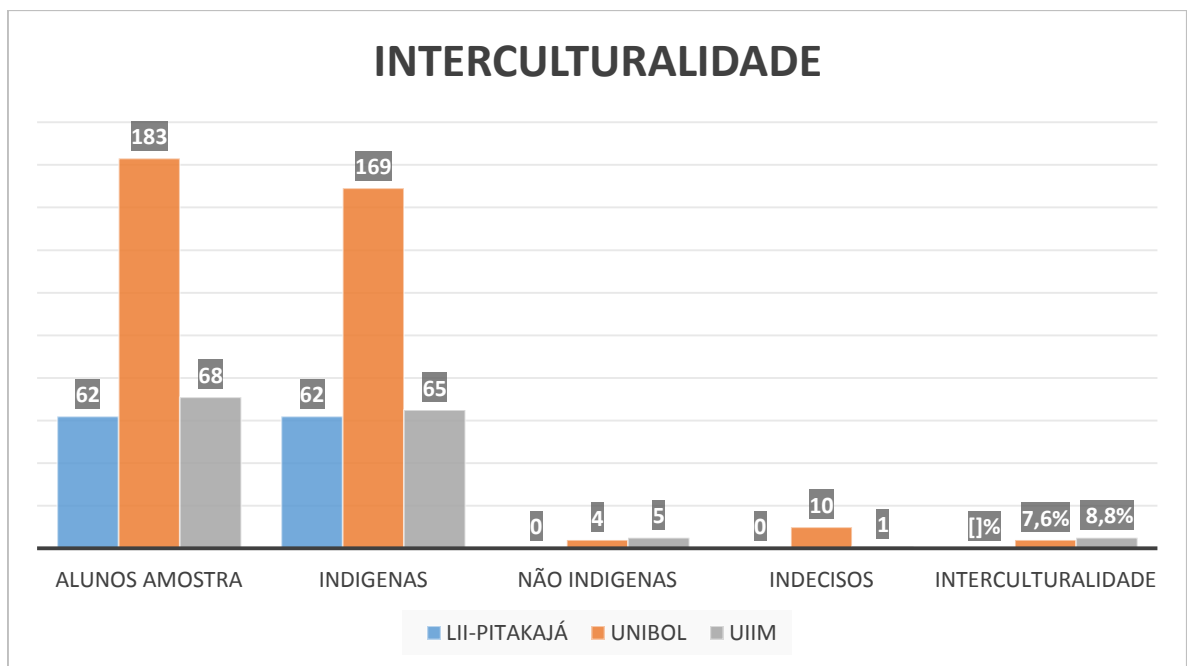


Figura 25 - Fonte: elaboração própria

Analisando a interação entre indígenas e não-indígenas em cada projeto, percebemos que o nível de interação é quase insignificante nos projetos brasileiro e boliviano. O brasileiro, que se trata, na teoria, de uma Licenciatura

Intercultural, não permite a presença de outras culturas que não seja a indígena, corrompendo a proposta intercultural, pois não apresenta um único caso de cultura externa à indígena. Com base no mesmo gráfico, verifica-se que o caso boliviano é semelhante ao brasileiro, pois não permite a presença de culturas não-indígenas, o que também corrompe o quanto proposto por pilares de formação da UNIBOL, entretanto, ainda assim, detecta-se a peculiaridade de que, ao contrário do quanto estabelecido, 14 alunos se consideraram não-indígenas ou indecisos o que corresponde a 7,6% de interação cultural. Nesse quesito, o caso mexicano apresentou 8,8 % de interação cultural de acordo com a amostra coletada, pois 6 alunos de um total de 68 se consideram não-indígenas ou indecisos.

No Projeto PITAKAJÁ, percebe-se a resistência indígena, em vista do estigma social enfrentado pelas comunidades durante décadas, que vem lutando pela necessidade de mostrar sua diferença ao outro. No entanto, o Brasil não entrará em um pleno desenvolvimento, com situação de equidade, enquanto somente defender o estado multicultural, pois somente reconhecer que existem várias culturas e não promover a interação entre elas, é permanecer em guetos culturais e desrespeitar a própria diferença pela qual desenvolvem a luta.

Nesse contexto, observa-se a importância do desenvolvimento do conceito de Sobreculturalidade, como junção das categorias de análise apresentadas nessa investigação.

Pondo-me como sujeito desse processo nos vários ambientes vividos durante o trabalho de campo, seja na casa de uma família na comunidade Purhepecha no México, seja em um quarto alugado num ambiente comercial na Bolívia, seja nas visitas diárias realizadas nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza, no Brasil, ou, ainda, em um apartamento compartilhado em Santo Domingo, na República Dominicana, todos eles se apresentam como ambientes multiculturais, em que pouco a pouco é iniciada uma interação, que necessariamente gera a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de contato. Nossa cultura de base (*intraculturalidad*), tem o peso inicial e constante durante todo o processo, na busca por se manter

viva, mesmo que com mudanças, soma ou subtração de parte das culturas relacionadas, de modo a gerar as duas chaves básicas para o processo ser proveitoso: o respeito e a tolerância, elementos fundamentais para o convívio pacífico e harmônico de uma diversidade. Passada essa fase, agregamos valores que nos faltam, sendo inevitável concluir que somos incompletos, sendo que o que nos completa está ao nosso lado e não percebemos.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele”.

Utilizando-se como exemplo a minha última estância em um apartamento compartilhado em Santo Domingo, no qual estive hospedado com um grupo de espanhóis de cidades distintas da Espanha, percebemos que o grupo possuía elementos complementares. Após diversas conversas, observamos que cada um necessita do ponto de vista do outro, de forma a agregar cultura. É dizer: eu necessito do ponto de vista de Paula, que, por ser distinto do meu, gera um novo ponto de vista em mim; eu necessito das regras e normas que regem a vida de Joaquín, as quais, em equilíbrio com minha desordem, resultam num ponto intermediário para a tomada de consciência da vida em grupo; e, por fim, necessito, ainda, da tranquilidade e paz de espírito de Alba, que, em contato com minhas inquietudes, me traz calma e paciência com os demais, criando um estado cíclico de regresso ao respeito e tolerância – chaves fundamentais para o bom resultado desse processo de contato.

Percebemos, portanto, que de nada adianta tentar mudar uma realidade somente a partir de nós mesmos, do nosso ponto de vista, ou seja, de uma visão etnocêntrica. Temos que levar em consideração o ponto de vista do outro e sua capacidade de querer mudar, de sentir-se incompleto e de chegar ao ponto intermediário de uma relação estabelecida pelo contato.

Nesse ponto, vale trazer à lume a ideia da fábula do macaco e do peixe: “um macaco viu um peixe na água e lhe tirou dela pensando que estava salvando

sua vida. O peixe morreu... como é importante entender o mundo do outro!”¹²³ Essa fábula traduz a minha visão como pedagogo, ao utilizar ferramentas da educação para o desenvolvimento e luta das comunidades indígenas, como as armas mais poderosas para a manutenção de suas culturas.

Veja-se que as carências e necessidades dos projetos educacionais tem que ser percebidas e indicadas pela própria comunidade, pois, ao contrário, os indivíduos envolvidos podem desistir do processo de contato, de modo que o convívio entre os seus pode prevalecer frente à frieza da outra cultura. O ser indígena, mesmo considerado também incompleto nessa investigação, sabe o que quer e o que tem que ser feito para manter suas culturas, desde o ponto de vista intracultural, repugnando as outras culturas que não o respeitam. Assim, é possível que o processo de contato não seja proveitoso, a exemplo de uma aluna Purhepecha que desistiu de cursar um Máster na Espanha, por meio de uma bolsa de estudos, ao chegar naquele país e se deparar com a cultura espanhola, tão diferente da sua.

8.4 UTILIDADE DA INVESTIGAÇÃO

A utilidade da investigação consistiu em aportar conhecimentos científicos, através de estudos realizados dentro das comunidades indígenas que fazem parte do projeto LII-PITAKAJÁ, comunidades que formam a Universidad Intercultural Indígena de Michoacán do Campus de Pichátaro, e comunidades que formam a UNIBOL Guarani y de pueblos de Tierras Bajas – Apiaguaiqui Tupa, para futuros estudos sobre indígenas, não somente no Brasil, como também da América Latina, bem como nas Universidades de Salamanca e Valladolid.

Ademais, percebe-se que o estudo de tais comunidades pode servir de comparação no processo do desenvolvimento de outras comunidades indígenas

¹²³ Trecho do filme Um Buda de Diego Rafecas, onde conta a fábula do Macaco e o peixe, de autor desconhecido. Disponível em <http://www.bonsaigigantes.net/zen/un-buda-pez-y-mono/>.

e da população em geral, as quais serão beneficiadas com a utilização de modelos de economia sustentável, trabalhada em alguns dos projetos.

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 uma possível implantação de cursos superiores diferenciados, no intuito de contribuir para o desenvolvimento interno e sustentável das comunidades, fazendo-se ver a importância da triangulação do tema, conforme apresentado anteriormente: educação – aculturação – desenvolvimento, a qual pode ser lograda por meio de um modelo educacional visando ao processo de Sobreculturalidade.

Ressalte-se que, embora o trabalho de campo tenha se limitado a algumas comunidades, a idéia é fazer com que se desenvolvam estudos também em várias outras comunidades indígenas, não somente do Estado do Ceará, que possui 27 comunidades indígenas reconhecidas e outras em processo de reconhecimento, mas também do Brasil e América Latina. De acordo com o que se propõe, o desenvolvimento dessas comunidades surgiria como um resultado iniciado com o processo de aculturação/adculturação, resultante da interação entre culturas, por meio da educação diferenciada, até se chegar ao ponto da sobrevivência cultural.

As comunidades Pitaguary, Tapebas, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê – por uma questão geográfica (Anexo 18), seriam as primeiras possivelmente beneficiadas com esse estudo.

Conforme explicado anteriormente, é urgente transportar esses conhecimentos às referidas comunidades, que vem crescendo bastante, uma vez que, 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, a população indígena no Nordeste aumentou em 4,7% ao ano nesse período, e, no Ceará, entre esses

4,7%, houve um crescimento significativo de 6,2% ao ano, que competia às seguintes comunidades:

Pitaguary – com uma população estimada em 2800 pessoas, 540 famílias, estando a terra indígena em processo de demarcação física.

Tapeba – com uma população estimada em 5500 pessoas, estando a terra indígena delimitada e identificada, aguardando a homologação.

Kanindé – com uma população estimada em 700 pessoas, 130 famílias, estando a terra indígena em processo de reconhecimento, havendo sido visitada pela FUNAI em 2003 e 2004, para procedimentos de fundamentação antropológica.

Jenipapo-Kanindé – com uma população estimada em 290 pessoas, 80 famílias, estando a terra indígena delimitada e identificada, aguardando-se a homologação.

Anacé – com uma população estimada em 1270 pessoas, 380 famílias, estando a terra indígena aguardando a ser identificada pela FUNAI.

Assim, vale insistir 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.

Observando-se as populações indígenas apresentadas nessa investigação, verificamos que a Bolívia possui 60% de população indígena, o México apresenta 10% de indígenas, e o Brasil tem, apenas, 0,4 % de indígenas em sua população.

Na República Dominicana, país em que se realizou a última estância investigativa, foram exterminadas as comunidades indígenas e os poucos que restam somente aportam seu DNA, como de descendência Taína. Segundo a autora Celsa Albert Batista (2014) , historiadora dominicana, em sua obra *Diversidad e Identidad en República Dominicana*, os taínos são de origem brasileira, do estado do Mato Grosso, que emigraram pelo rio Orinoco, da Venezuela.

Em suma, o que se pretende com a presente investigação é demonstrar a importância do processo de Sobreculturalidade, nessa análise, de modo que o caso brasileiro não venha a cair na situação da República Dominicana, tendo em vista o crescente extermínio das comunidades indígenas que vem ocorrendo atualmente no Brasil, em que quase não há preocupação com a efetivação dos direitos desses povos.

Entende-se que a educação consiste na ferramenta de empoderamento capaz de manter vivas suas culturas, inseridas em um processo de sobrevivência cultural ou Sobreculturalidade. Isto porque, a educação, em todos os níveis, torna-se o elemento impulsador da humanização, a qual pode ser obtida por meio da compreensão do indivíduo de si mesmo e do seu entorno, promovendo-se mudanças de pensamentos e condutas, com base no respeito, no reconhecimento da diversidade cultural, e tendo consciência que o contato com essa diversidade – inevitável em um contexto de globalização – não tem que anular a sua identidade e autenticidade.

Nesse sentido, é que trabalhamos em conjunto todos os conceitos relacionados com o contato cultural, como habilidades para a vida, fazendo do conceito de Sobreculturalidade juntamente com fundamentos pedagógicos, fundamentos da Antropologia e elementos dos Direitos Humanos, ferramentas eficazes para transformar qualquer indivíduo, a fim de que continuem lutando pela sobrevivência cultural e humana. Nessa esteira, elaborou-se o esquema estrutural a seguir:

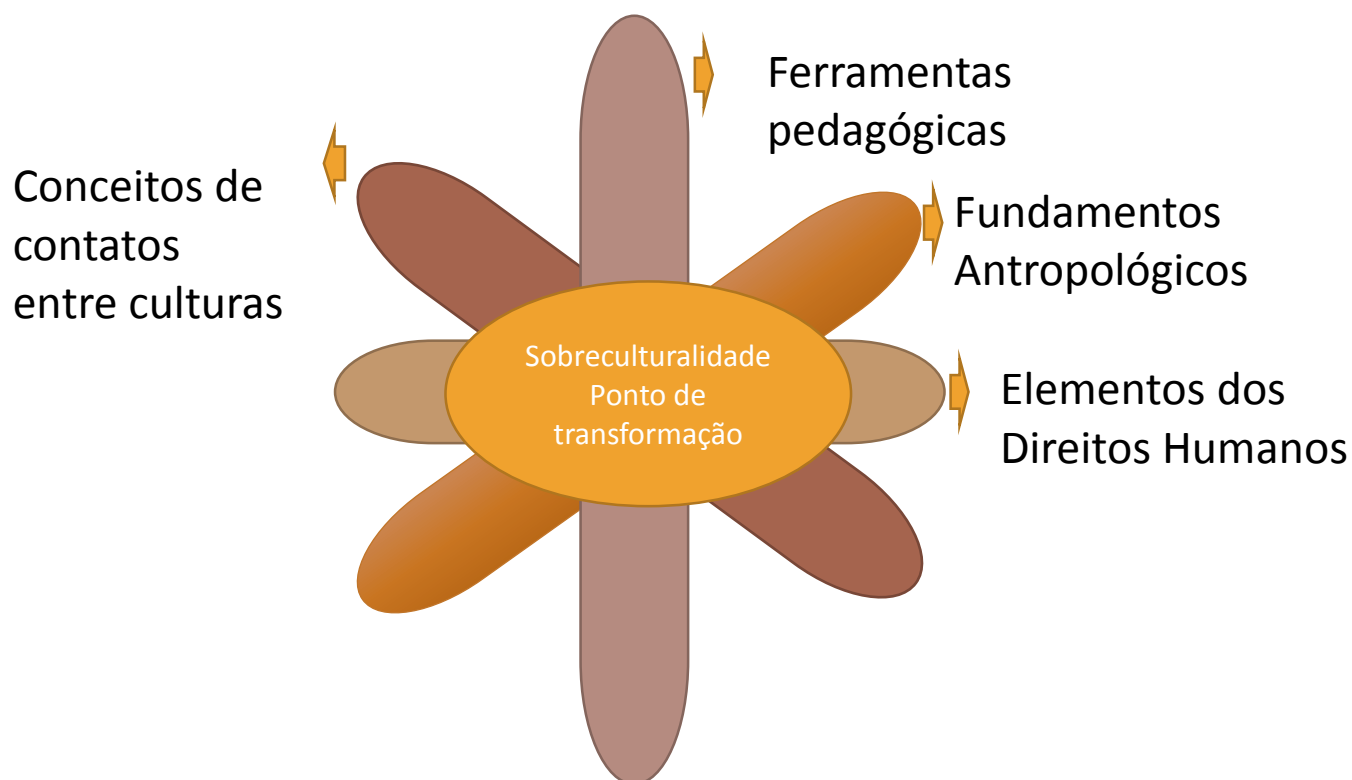


Figura 26 Elementos da SOBRECULTURALIDADE, Elaboração própria.

8.5 CONCLUSÕES

Após reconhecida a identidade indígena, delimitada as suas terras e estabelecida a sua posse legal, 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 política ativa, desmantelando-se a imagem estereotipada do índio como ser “selvagem” e ignorante político, como muitas vezes era imposto pelos próprios livros didáticos.

Através do processo de Sobreculturalidade, realizado com êxito por meio da Educação Diferenciada, as comunidades fazem surgir uma transcultura, capaz de sobreviver ao seu entorno.

Entretanto, observa-se ser relevante, para que esse processo seja realmente proveitoso, que tal educação seja continuada, isto é, não podendo-se parar no ensino fundamental, ou na educação para jovens e adultos, como ocorre atualmente nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza/CE. Seria preciso ir além dessas etapas de ensino (até mesmo do ensino médio), em busca de cursos superiores, pois esses são os que podem fortalecer a comunidade de forma direta, por meio da formação de profissionais qualificados, que iriam promover o desenvolvimento interno.

CONCLUSÃO 1

Anteriormente, várias comunidades indígenas viviam “isoladas”, sem qualquer contato com as comunidades não-indígenas, e não possuíam, nem mesmo necessitavam, de um reconhecimento. Não obstante, diante da atual conjuntura globalizada e multicultural, vê-se que estas comunidades estão cada vez mais lutando por um reconhecimento identitário, tornando-se ele pilar fundamental para uma convivência pacífica com as demais culturas.

No caso das comunidades indígenas que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, além da luta por um reconhecimento identitário e territorial, existe uma luta pela manutenção de sua cultura, uma vez que seus membros têm a consciência que, com o inevitável processo de aculturação, poderiam ser mais uma etnia a desaparecer. Assim, tais comunidades buscam, no processo de contato com outras culturas, o mecanismo capaz de manter sua cultura e ao mesmo tempo enriquecer-se com a cultura do outro, por meio da assimilação de outras formas de pensar e de outros pontos de vista. Isto é facilitado através da Educação Diferenciada, como ferramenta da Antropologia, fortalecida nos conceitos de Intraculturalidad (mesmo que não o utilizem em teoria) e interculturalidade.

Consoante já dito, pretende-se, por meio dessa investigação, aportar os aspectos positivos de cada projeto um ao outro. Para tanto, ressalta-se o valor da Antropologia da Educação e dos seus conceitos abordados, no intuito de um desenvolvimento pessoal e comunitário dos indígenas.

Evidente que cada projeto possui seus pontos positivos e negativos, pontos em comum e seus pontos de divergência, como apresentado nos resultados parciais, sendo importante registrar que já foram empreendidos esforços para a cooperação internacional universitária entre o Brasil, México, Bolívia e Espanha, havendo-se firmado convênios marco entre os projetos intermediados pela ABS, *Asociación de la Comunidad Brasileña de Salamanca*¹²⁴, que se comprometeu com o apoio na interação entre os projetos, apresentando as aportações para cada um, espelhado nos bons exemplos dos outros dois, baseada nos conceitos educacionais antropológicos que regem cada programa.

CONCLUSÃO 2

Várias comunidades indígenas do Brasil passam a perder força na luta por seu reconhecimento, por se tratarem de comunidades pobres e cada vez

¹²⁴ Como presidente da ABS, meu papel consistirá no envio de um relatório a cada um dos projetos, no intuito de contribuir com melhorias e ajudar na interação entre ambos.

mais sufocadas pelo crescimento urbano acelerado, tornando-se mais fácil a sua invisibilidade, na medida em que se busca uma inserção no mercado de trabalho e no cotidiano globalizado dos grandes centros urbanos, no qual Fortaleza se encontra inserida.

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. Isto porque, infelizmente, as comunidades indígenas que formam o projeto LII-PITAKAJÁ, assim como outras comunidades do Nordeste brasileiro e de todo o Brasil e América Latina, não estão estruturadas 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 os respectivos postos de trabalho.

O que ocorre, no momento, é que não está funcionando o ensino médio em algumas escolas da comunidade, e vários alunos buscam essa modalidade de ensino fora, como ocorreu com uma turma de 8 alunos da etnia Jenipapo-Kanindé, que no ano de 2011, terminou por concluir o ensino médio na comunidade vizinha.

Sendo assim, verifica-se a urgência de se implantar melhorias no ensino médio lecionado pelas escolas diferenciadas destas comunidades, com a utilização de programas e avaliações interculturais, e a busca por uma continuidade no processo de ensino (visando-se ao ensino superior). Frise-se que os cursos superiores não devem abarcar somente a formação de professores, mas de profissionais de várias áreas, para serem capazes de gerar um desenvolvimento interno. Deve-se, ainda, desenvolver capacitações para esses professores a nível de pós-graduação, pois se a atenção for prestada somente no ensino fundamental e médio, eles se verão estagnados e acabarão buscando fora das comunidades o ensino que não lhes é ofertado.

Foi observado que os alunos dos três projetos têm flagrante interesse em seguir na área acadêmica, ou seja, de realizar pesquisas em nível de pós-graduação. No entanto, muitas vezes impulsionados pela necessidade de estar

inseridos no mercado de trabalho, ao finalizar a graduação, já buscam emprego nas atividades correspondentes ao curso. Um exemplo que deixa evidente este fato é a UNIBOL, em que os alunos, principalmente do curso de Petróleo e Gás, uma vez terminado o período de estudo, já buscam se inserir nas indústrias extrativas e de refinarias de petróleo. Foi observado, também, o interesse, no caso desses alunos, em seguir para os países árabes, com o propósito de realizar cursos de extensão sobre o tema.

No caso dos alunos de Michoacán, no México, o interesse já está voltado para o desenvolvimento sustentável. Assim, tem-se que, apesar de muitos desejarem seguir a carreira acadêmica, os interesses econômicos acabam prevalecendo no momento da tomada de decisão sobre o futuro, bem dando-se importância ao status social gerado pela conclusão de um curso dessa natureza, de modo a demonstrar que os interesses individuais de membros das comunidades indígenas vem prevalecendo sobre os coletivos.

Nesse sentido, observamos que, no caso de criação de cursos voltados para o desenvolvimento interno dessas comunidades, é preciso que aos alunos formados em tais cursos sejam oportunizadas chances reais de se inserirem no mercado de trabalho. Além disso, é preciso contemplá-los com cursos de especialização e pós-graduação, a fim de que deem continuidade aos estudos. No caso das comunidades indígenas da região Metropolitana de Fortaleza/CE, o único curso que contemplam é o de formação de professores indígenas, deixando uma lacuna em várias situações de emergência que se encontram essas comunidades, que a cada dia se distancia de um desenvolvimento interno pela falta de formação de profissionais qualificados capazes de criarem projetos e propostas de melhorias.

Ainda que hajam sido comprovados nos resultados do trabalho etnográfico os interesses de continuidade de estudos pelos membros dos três projetos observados, vemos alguns elementos que não favorecem tal situação, como a falta de interesse por parte do governo, e a situação econômica. Isto faz com que estes indivíduos priorizem as primeiras oportunidades que surjam, mesmo que fora de suas comunidades, sendo que, nesse caso em específico, a

única formação de profissionais da educação faz com que muitos já atuem no mercado interno, ocupando as poucas vagas existentes.

CONCLUSÃO 3

Em todas as comunidades estudadas, observou-se haver ocorrido aculturação e adculturação, de modo que houve uma perda ou soma de parte da cultura, por meio do seu contato inevitável com outra. Em determinados casos, como se pôde observar, de um modo geral, os indígenas estão sabendo aproveitar os resultados desse processo de contato com a população não indígena, para utilizá-lo como ferramenta para o resgate cultural. Por outro lado, há casos em que não se observa esse aproveitamento, verificando-se a opção de alguns pelo extremo de isolarem e segregarem o indígena como meio de preservação de sua cultura e raízes, tendo isso sido constatado, em maior ou menor grau nos três projetos, o que vai de encontro aos conceitos de intraculturalidade e interculturalidade propostos.

Desta forma, observa-se que, teoricamente, os três projetos pregam uma interação, aceitação e respeito ao outro; entretanto, tais princípios muitas vezes não são aplicados na prática, gerando uma insatisfação de profissionais compromissados, que vêem a situação como perda de oportunidades para o desenvolvimento.

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, uma vez que os indígenas 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.

Assim, mesmo acontecendo uma interação entre indígenas e não-indígenas, sabe-se que tal contato pode gerar perda de parte das culturas, mas, ao mesmo tempo, gera a soma de parte da cultura do outro. Sendo assim, é necessário pôr em prática um trabalho voltado para a temática intracultural, ou seja, que parta do autorreconhecimento e aceitação como um mecanismo de preparação do indivíduo para que este enfrente o contato com outros, com a mente aberta ao conhecimento, buscando-se manter os pontos positivos das diversas culturas em contato, a fim de que se possa, enfim, lograr a sobrevivência cultural. Desta forma, somos chamados a uma reflexão acerca do conceito de *intraculturalidad*, uma vez que ele é considerado a primeira fase do processo de contato cultural que denominamos Sobreculturalidade.

Conclui-se, portanto, que é necessário implementar o conceito de *intraculturalidad* no contexto acadêmico brasileiro, para se conseguir um fortalecimento identitário, capaz de iniciar o processo de Sobreculturalidade desenvolvido nessa investigação.

A intraculturalidade vem sendo trabalhada no projeto LII-PITAKAJÁ de maneira empírica, uma vez que não fundamentada em uma base teórica, o que nos motiva a implementar tal conceito nas bases teóricas do projeto, com a finalidade de se formar e estruturar a ideologia do processo de contato cultural, visando à sobrevivência de uma cultura.

CONCLUSÃO 4

Observando-se a criação do projeto LII-PITAKAJÁ 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), conclui-se que tais comunidades necessitam de uma grade curricular e um leque de oportunidades maior em relação à formação superior indígena. Desse modo, não necessitariam buscar arquitetos não-indígenas fora da comunidade, conforme indicou a aluna Raquel Alves, durante sua entrevista.

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, para se chegar à interculturalidade, com vistas ao fortalecimento interno de cada comunidade.

O que se observa na prática, muitas vezes, se distancia do que propõe o conceito de interculturalidade na teoria, ou seja, um projeto que possui somente culturas indígenas e que proíbe o acesso de estudantes não-indígenas, não pode ser considerado intercultural, uma vez que a interculturalidade não permite a exclusão. Isto, infelizmente, foi constatado nos casos brasileiro e boliviano – no projeto LII-PITAKAJÁ, ocorre a interação de apenas 5 etnias indígenas; e no caso da UNIBOL Guarani Apiaguaiki tupa, há interação apenas entre 17 etnias indígenas, mesmo havendo-se comprovado, por meio dos questionários aplicados, a existência de alunos que se reconhecem como não-indígenas na UNIBOL.

Portanto, aqui chamamos a atenção ao intercâmbio de experiências entre as comunidades indígenas dos três países mencionados, no intuito de aportar seus conhecimentos tradicionais e pôr em prática os conceitos trabalhados na teoria. Nesse sentido, o caso mexicano, da Universidade Intercultural Inígena de Michoacán, seria o projeto capaz de gerar maiores sugestões para a aplicação do conceito de interculturalidade, pois, mesmo que tal projeto apresente um baixo grau de interação entre culturas indígenas e não indígenas, ele não está fechado ao ingresso de estudantes das várias culturas que formam a sociedade mexicana, diferentemente ao que ocorre nos outros dois casos apresentados.

CONCLUSÃO 5

Ao dividirmos o processo de contato entre culturas em etapas, quais sejam, intra-multi-inter, nas fases de “conhecer-se e aceitar-se”, conhecer e respeitar ao outro, interagir em busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário, vemos que os três casos apresentam resultados distintos.

O projeto LII-PITAKAJÁ conseguiu vencer a primeira etapa no que diz respeito ao conhecer-se e aceitar-se, conforme proposto pelo conceito de intraculturalidade, estando na etapa de conhecer e respeitar ao outro, proposto pelo conceito de multiculturalidade. Não obstante, no que tange à interação, o processo se encontra paralisado, pois o conceito de interculturalidade não permite a segregação, e sim uma inclusão de todos em um mesmo espaço, devendo eles serem tratados por iguais e equitativos, e não isolar o indígena em um espaço, com a falsa idéia de que assim ele será fortalecido.

O projeto UIIM, por seu turno, venceu a primeira etapa do processo do “conhecer-se e aceitar-se” como indígena (intraculturalidade), passou da etapa de conhecer e respeitar ao outro na convivência em um mesmo espaço físico (multiculturalidade), dado que convivem, na mesma universidade, alunos indígenas e não indígenas, que buscam o seu desenvolvimento por meio da interação entre culturas (interculturalidade). Portanto, observa-se que, ainda que de uma maneira um pouco lenta, na UIIM se está promovendo a interculturalidade, consoante proposto na sua base de formação.

No caso da UNIBOL, que é o que mais nos chama a atenção, está ocorrendo uma inversão nas etapas do processo, ou seja, a pesar de os alunos vencerem a etapa do “conhecer-se e aceitar-se” (intraculturalidade), o que ocorre em seguida é a promoção da convivência e respeito ao outro (multiculturalidade). O problema é que este outro se trata de uma outra nação indígena daquele Estado Plurinacional, o qual está distante do objetivo central proposto pelo programa, que é a interação em busca do desenvolvimento. Isto porque os próprios alunos que compõem o projeto estão segregados em nações, com uma idéia de respeito entre as diferentes nações e não de interação entre as várias

culturas (indígenas e não indígenas). Se resume na inserção do indígena num espaço universitário dele, consoante seus interesses individuais, e não de todos, em prol da coletividade.

Por último, entende-se que a UIIM é o projeto que está mais próximo de cumprir com os objetivos propostos e, portanto, o que mais tem a aportar aos demais projetos interculturais indígenas apresentados nessa investigação. Ainda assim, observamos uma grande distância entre a teoria e a prática, no que diz respeito aos conceitos de intra e interculturalidade, de modo que, após defendida a presente tese doutoral, serão enviados relatórios com essas observações, no intuito de aportar pontos positivos de cada projeto, um para o outro, como forma de cooperação mútua, cujo objetivo final é o desenvolvimento interno de todas as comunidades, por meio de uma melhoria na educação indígena.

Nesse caso em específico, poderíamos ver aplicado o processo que denominamos Sobreculturalidade, pois na UIIM do campus de Pichátaro, que possui uma predominância Purhepecha, comunidades indígenas estão presentes desde o período colonial, e com sua cultura ainda enraizada e fortalecida, mostram que, mesmo com o contato que vem ocorrendo de forma acelerada devido ao processo de globalização, podem ser mantidas vivas suas culturas. Este exemplo prático fortalece a tese aqui proposta de que é preciso trabalhar com os conceitos de intra-multi-inter-transculturalidade, para se chegar à Sobreculturalidade, e assim evitar o ocorrido com as comunidades indígenas da República Dominicana, que desapareceram, e agora só podem ser encontradas nos Museus, na culinária, em alguns costumes e no seu DNA.

Estamos portanto, diante de uma grande oportunidade, qual seja, a de aprender com os indígenas e aprender a ser índio, para uma mudança de mentalidade, de valores, e de postura, diante da violência e ambição humana, que vem aumentando nos últimos anos, sendo que o essencial para a vida em sociedade, que é o espírito de comunidade, bem praticado por esses povos, está gradualmente desaparecendo.

RESPOSTAS ÀS HIPÓTESES

A presente investigação, partiu, inicialmente, da análise entre a teoria e a aplicação prática dos conceitos de intraculturalidade e interculturalidade. Após, sentiu-se a necessidade de observá-los desde uma mesma ótica para entendermos o processo ao qual eles estavam relacionados. Isto porque, conforme observado no caso boliviano, tais conceitos são trabalhados conjuntamente, mas vistos como isolados ou sob perspectivas distintas. Além disso, em alguns casos, tais conceitos estão sendo trabalhados sem qualquer base teórica ou seja, de forma meramente empírica, a exemplo da interculturalidade, no caso brasileiro.

Assim, negamos a primeira hipótese pelo fato de que tais conceitos, embora vistos de maneira isolada no âmbito acadêmico espanhol e em alguns países da América Latina, em alguns projetos, nunca haviam sido trabalhados, ou até mesmo estavam sendo mal interpretados. Fazendo surgir uma confusão conceitual entre interculturalidade e multiculturalidade quando existe uma limitação da convivência entre indígenas de várias comunidades no mesmo projeto educacional, mas negam o outro (o não – indígena) quando não permitem sua presença e matrícula no projeto em questão, não promovendo a interação.

Negamos, também, em parte, a terceira hipótese, uma vez que tais conceitos, a exemplo da interculturalidade, não estão sendo postos em prática, na medida em que os indivíduos envolvidos em alguns projetos negam culturas externas às culturas indígenas, gerando uma exclusão, e promoção de nova espécie de racismo cultural, em que o sujeito indígena antes estigmatizado, busca agora força para se tornar o sujeito estigmatizador, exemplo claro no caso boliviano.

Sendo assim, aproximamo-nos, realmente, da segunda hipótese, uma vez que, ainda que com falhas na aplicação de cada conceito, vistos de maneira empírica e não teorizada em alguns casos, podemos, a partir da aplicação prática desse estudo, observá-los desde uma única ótica. Portanto, este é o

momento propício, não somente para a implementação teórica do conceito de *intraculturalidad* no contexto acadêmico brasileiro, mas também para apresentá-lo como etapa de um único processo de contato cultural, fundamental para se lograr o desenvolvimento pessoal e comunitário, ao mostrar que as culturas podem manter sua sobrevivência, por meio de ferramentas da educação, da antropologia e das garantias brindadas pelos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aracy L. S. (1995). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Abreu, J. C. (1988). *Capítulos da história Colonial 1500-1800*. São Paulo: Univeridade de São Paulo: ed. Renovada.
- Aguilera, A.H.(2014). *Formação de Educadores em Direitos Humanos*. Campo Grande: UFMS.
- Aguirre, A. B. (2004). *La Cultura de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Alexim, J. da S. (2013). *Diálogo Ambiental, constitucional e internacional*. Vol. 1. Fortaleza: Premius.
- Alvarado, N. (2003). *La atención de la pobreza en Venezuela: del gran viraje a la Quinta Republica 1999-2002*. Caracas: Ediciones de la Fundación Escuela de Gerencia Social.
- Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires/ Mexico: Lumen Hymanitas.
- Ampuero, J. C. J. (2012). *Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tupa” en Bolivia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Antunes, T. O. (2008) *Construção Ética e políticas públicas: Mobilização, Política e Cultura dos Índios Jenipapo-Kanindé do Ceará*. Fortaleza: UFC.
- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aparício, J. M. (2012). *Valladolid: UVA- Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía*.
- Aparício, J., & Delgado, M. A. (2014). *La Educación Intercultural en la Formación Universitária Europea y Latinoamericana*. Segóvia: ITAMUT-FIFIED.
- Aparício, J. M. G. e Burgos, M. Á. D. (2011). *Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad*. Revista E20 Año V-número 9.
- Aparício, Jesús M. G. (2012) *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Seminario Iberoamericano de Descubrimientos e Cartografía. Valladolid.

- Arce L. A. (2012). *Evaluación de la economía Boliviana*. La Paz: Ed. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Archondo, R. (2004). *Tres respuestas y una omisión- Memoria del foro ¿A donde vamos? Progreso en diferentes culturas*. La Paz: Edobol.
- Ardoino, J. (1998). *Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas*. São Carlos: UFScar.
- Athias, R. M. (2007). *Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- Augé, M. (2014). *O Antropólogo e o mundo global*. Petrópolis: Vozes.
- Bacon, D. (2012). *Como llegaron los Purépechas al Valle de Coachella*. D.F: El Colegio de la Frontera Norte- UNAM.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Barros, R., & Celistre, S. (1999). *Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino Médio e Fundamental*. Fortaleza: UVA. Ceará.
- Barros, T. (2011). *Imanência Indígena*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Batista, C.A.(2014). *Diversidad e Identidad en República Dominicana*. 2ª ed. Ministério de Cultura.Santo Domingo: INDAASEL.
- Beauvoir, S. (1972). *O pensamento de direita hoje*.2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Benítez, O. S., & Aguilar, M. T. (2007). *La inclusión del otro: Más allá de la tolerancia*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Berger, P. Luckmann, T.(2004). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bertoldo, E., & Santos, M. R. (2010). *Educação e o binômio exclusão/ inclusão*. En S. Jimenez, J. Rabelo, & M. d. Segundo, *Marxismo, educação e luta de classes* (págs. 131-142). Fortaleza: Ed. UECE.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Liminar.
- Bisquerra, R. A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bizzoto, A., Rodrigues, A. d., & Queiroz, P. (2010). *Comentários Críticos à Lei de Drogas 3ª Edição*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris.

- Boas, F. (1920). The methods of ethnology. *American Anthropologist*, 22(4), 311-321.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Bolívia. Decreto Supremo nº 29664 de 2 de agosto de 2008. Disponível em: [http:// www.lexivox.org/norms/BO-DS-29664.xhtml](http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-29664.xhtml), acesso em: 25/3/2012.
- Bonfil, P. (2004). Género, etnicidad y educación en América Latina. En I. SICHRA, *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pág. 43). Madrid: Ediciones Morata.
- 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) nº 39, de 24 de fevereiro de 2011. Disponível em <http://www.funai Ceara.blogspot.com/2011/.../promessa-foi-cumprida.html>, acesso em 29/5/2012.
- Brasil. Lei nº 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.
- Burgos, Maria Ángeles Delgado. (2011). Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. Revista E20 Año V-número 9.

- Calvo, T. B. (2003). Inmigración y Multiculturalismo: ¿gangrena de la sociedad o enriquecimiento mútuo? En A. B. Bárrío, *Antropologian Castilla y León e Iberoamerica*, V. *Emigración e Integración cultural* (págs. 30-51). Salamanca: Ediciones Univesidad de Salamanca.
- Canclini, N. G. (1989). *Culturas Híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Miguel Hidalgo, México: GARCIA, Canclini Néstor: Editorial Grijalbo.
- Canclini, N. G. (1998). *Culturas Híbridas*. São Paulo: USP.
- Canclini, N.G. In: Montezemolo, Fiamma. (2008) “Cómo dejó de ser Tijuana laboratorio de la posmodernidad. Diálogo con Néstor García Canclini” 7 de septiembre.
- Candau, V. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 45-56.
- Casillas, L. M., & Villar, L. S. (2006). Universidad Intercultural: modelo educativo. D.F: SEP-CGEIB.
- Cavignac, J. A. (2010). Culturas locais e conhecimentos tradicionais. En Á. Espina, A. Motta, & M. Hélio, *Inovação cultural, patrimônio e educação*. (pág. 110; 111). Recife: Massangana.
- CDPDH, Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos. (2007). Fortaleza: *Dossiê Jenipapo-Kanindé*.
- Cecchetti, E. e Pozzer, A. (2014). Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: edifurb.
- Chauí, M. (2006). *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- D'Ávila, A. M. (2012). *Da Coexistência À Convivência Com o Outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade*. Brasília: Rev. Inter. Mob. Hum. Ano XX, Nº 38, p. 67-81, jan/jun.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologias cualitativas Orientadas a la Comprensión*. Barcelona: Ediuoc.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Londres: Butterworths.
- Díaz, J. M. H. (coord). (2011). La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810- 2010). Valladolid: Catilla Ediciones.

- Díaz, J. M. H. Lecuona Naranjo, M^a Pino y VEJA GIL, L. (1997). *La Educación y el medio ambiente natural y humano*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Díaz, R. (2009). *La educación mexicana y sus barreras*. Mexico: Ed. Trillas.
- Duque, J. M., & Duque, O. F. (2005). *Educar para a diferença*. Braga: Alcalá.
- Durkheim, É. (1978). *Os Pensadores- As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural.
- Durkheim, É. (1978). *Os Pensadores- As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural.
- Espina, Á. B. (1997). *Manual de Antropología Cultural, 2ª Ed.* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Espina, Á. B. (1999). *Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, II*. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León.
- Espina, Á. B. (2003). *Antropología en Castilla y León e Iberoamerica, V. Emigración e Integración Cultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Espina, Angel B. (2006) *Culturas locales ibero-americanas, comunicación e interculturalidad*. In. Conocimiento local, comunicación e interculturalidad. Angel B. Espina (ed.). Recife: Massangana.
- Espina, Á. B. (2011). *Culturas y Mestizajes Iberotropicales*. Fundação Joaquim Tabuco. Recife: Editorial Massangana.
- Espínola, R. (2001). *Vicente Pinzón e a descoberta do Brasil*. Rio de Janeiro: Top books.
- Esteban, M. T. (2000). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteva, G. (1998). *Autonomia y democracia radical: el transito de la tolerancia a la hospitalidad*. En M. A. Barabas, *Autonomías éticas y*. Conaculta - INAH.
- Fleuri, R. M. (2009). *O que significa Educação Intercultural*. In: *Educação para a diversidade e cidadania*. Florianópolis: Mover, NUP.
- Fleuri, Reinaldo Matias. (1998). *Educação intercultural e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover, NUP.

- Fonseca, A. (30 de 05 de 2009). *CIMI NE*. Obtenido de O Povo Anacé e o complexo industrial e portuário do Pecém.: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3718&eid=257>>
- Fonte, S. S., & Loureiro, R. (2011). *Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir*. Campinas : Pro-Posições p. 179.
- Franco, M. M. (2011). La formación de líderes en la meseta Purhepecha. Pag. 118.
- Frantz, F. (1961). *Les Damnés de la Terre*. Lisboa: Maspero.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra.
- Gallardo, J. R. (2011). *La cosmovisión, la persona y la enfermedad en la cultura Purhepecha*. Patzcuaro: Pag. 249-250.
- Gallardo, P. V. (1978). *Diccionario de la Lengua Phorhepecha*. D.F- Mexico: Fondo de la Cultura.
- García, E. G. (2003). Bartolomé de las Casas y los Derechos Humanos. En M. M. Mendez, *Los Derechos Humanos en su origen. La República Dominicana y Antón de montesinos* (págs. 81-114). Salamanca: San Esteban.
- García, G. A. (2009). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (2008). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes.
- Geertz, C. (1997). *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (2001). "Os Usos da Diversidade" In Nova Luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- Girão, R. (1967). *Tres Documentos do Ceará Colonial*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, L. (2010). *1808*. Alfragide: Livros D'Hoje.
- Gómez, M. L. (2011). Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y plurilinguismo en America Latina* (pág. 50). Madrid: Pirámide.

- González, I. D. (2011). Cultura e interacción social en Bolívia: el caso de la ciudad de El Alto. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina* (pág. 150). Madrid: Pirámide.
- Gonzalez, S. A. (2000). *Docencia, Prática Pedagógica e Investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Grunewald, R. de A. (2005). Toré: regime encantado do índio do nordeste. Recife: Massangana.
- Grupioni, L. D. (2006). *Educação escolar Indígena: a trajetória no governo Federal*. Brasília: Ministério da Educação.
- Grupioni, L. D. (21 de março de 2010). *www.congresointerculturalidad.net*. Obtenido de *www.congresointerculturalidad.net*: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/donisete/files/donisete.pdf>
- Grupioni, L. D. (2013). Quando a Antropologia se defronta com a Educação: Formação de Professores índios no Brasil. *Pro-posições*, 69-80.
- Grupioni, L. D. B. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Gutierrez, J. P., & Amaral, A. P. (2014). Fundamentos Jurídicos e políticos da Educação em Direitos Humanos. En A. H. Urquiza, *Formação de Educadores em Direitos Humanos* (págs. 57-78). Campo Grande: UFMS.
- Hall, S. (1978). *Más Allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo i Gili.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hall, S.(2008). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Harris, S., & Kinslow-Harris, J. (1980). *Culture and learning: tradition and education in north-east Arnhem Land* (No. 54). Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Island.
- Hoffmann, J. (1996). *Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista*. 21ª Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Ituralde D. A. (24 Sept- dic- 2009). La situación de los derechos de los pueblos indígenas en la región: reconocimientos y rezagos. *Revista Decisio*. Saberes para la acción en Educación de adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL. (pag.24).

- Jacinto, Z. A. (2011). *Profesionalización de los saberes tradicionales*. Ptzcuaro: UIIM.
- Jary, D., & Jary, J. (1991). *El Diccionario de Sociología de HarperCollins*. Editor HarperPerennial.
- Jurjo, T. S. (2010). *La educación de la ciudadanía en una sociedad globalizada*. Coruña: Edición digital: Letra 25,
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Lévi-Strauss, Claude.(1980). "A família". In: SPIRO, M. et al., *A família: origem e evolução*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lopes, A. M. (2012). Da Coexistência À Convivência Com o Outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Rev. Inter. Mob.* , 67-81.
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. New York: Columbia University Press.
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v11, n.32, p.285-296.
- Marin, J. (2014). Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. En E. e. CECCHETTI, *Educação e Interculturalidade* (pág. 45). Blumenau: edifurb.
- Marquez, A. B. (2014). A Praxis intercultural: uma experiência dialógica para a educação cidadã. En Cecchetti, E. & Pozzer, A. *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais* (pág. 30). Blumenau: edifurb.
- Martinez, C. E. (2005). *Uantontskorhekuecha-Dialogos sobre educación*. Pichataro: UIIM.
- Martinez, E. (24 Sept- dic- 2009).Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de Adultos. Número especial Interculturalidad- es en educación. Ed. CREFAL.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogota: círculo de lectura alternativa.
- Martins, D. V. (2014). Educação Intercultural Bilingue no Ceará - Brasil: teoria e realidade. En L. S. Sousa, P. C. Galvão, & C. R. Santos, *Saberes Práticas e sustentabilidade* (págs. 23-38). Curitiba: CRV.

- Martins, E. Palitot. (2009). *Na mata do Sabiá*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality 2. ed.* New York: Harper & Row.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso (2ªed.)*. Barcelona: Editorial Gediza.
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Meliá, B. (1988). *Ñande Reko- Nuestro modo de ser*. La Paz: Cipca.
- Meliá, Bartolomeu. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Mesa, J. d., Gisbert, T., & Mesa, C. (2007). *História de Bolívia*. La Paz: Gisbert y Cia.
- Montes, C. P. (2003). Educación Multicultural y antropología ante la inmigración. de la tolerancia a la interculturalidad. En A. B. Barrio, *Antropología en Castilla y León e Iberoamerica, V. Emigración e Integración cultural* (págs. 65-73). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Moraes, C. M. (2014). Olhe a minha casa! A construção da noção o conceito de trocasas. En L. S. Sousa, P. C. Galvão, & C. R. Santos, *Saberes Práticas e sustentabilidade* (págs. 207-217). Curitiba: CRV.
- Moreira, A. (2001). A recente produção de pesquisa científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 61-85.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V.M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n23, p.156-168.
- Nimuendaju, C. (1987). *As lendas de criação de destruição do mundo como fundamentos da religião Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec-Edusp.
- Nimuendaju, C. (1981). O mapa etno histórico de Curt Nimemdaju. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-memória/IBGE.
- Noelli, F. S. (1993). *Sem Tekohá nao ha tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no Delta do Rio Jacuí-RS*. Jacuí-RS: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- ufrgs.
- Novaes, R. R., & Lima, R. K. (2001). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niteroi: Eduff.

- Oliveira Filho, J. P. (1999) *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (1999) *Ensino Médio. PCNs*. Brasília: Ministério da Educação.
- Peggión, E. A. (2003). *Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso*. Brasília.
- Penteado, H. D. (1994). *Metodologias do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez.
- Pequena, C. (10 de abril de 2012). *intraculturalidad*. (D. V. Martins, Entrevistador)
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos, Teoría, investigación y aplicaciones, segunda edición*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Porto Alegre, M. S. (1994) *Documentos para a história indígena no Nordeste*. São Paulo: NHII/USP/FAPESP.
- Pozzer, A. (2014). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: edifurb.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Madrid: Ediciones Destino.
- Queiroz, B.; Braga, D.; Meneses, N. de e Moura, W. (2013). *Diálogo Ambiental, constitucional e internacional*. Vol.1. Fortaleza: Premius.
- Rajo, A. S. (2011). *Democracia bárbara; apuntes para uma ideología de exclusiones*. Patzcuaro: Rajo A. G. UIIM.
- Ramos, A. R. (1999). *Cutting Through State and Class Sources*. Cutting Through State and Class Sources.
- Ratts, A. (Ano 6, nº.22). *Boletim Raízes, Fortaleza-CE*, 7.
- Ribeiro, D. (1982). *Os Índios e a Civilização: A integração das populações Indígenas no Brasil Moderno*. Petrópolis: Vozes.
- Rios, F. G. (1999). Paisaje. En C. V. Torrano, *La Pedagogía Alemana y su recepción en España* (pág. 101). Barcelona: Boletín de la Intitución de libre enseñanza.
- Rodríguez, K. M. V. (2011) "Diverso universo". *Diversidad y transculturalidad. , Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. Madrid: Pirámide.

- Rosales, J. M. (2001). Multiculturalismo e igualdad de oportunidades: un ensayo sobre el coste de los derechos. *Revista Anthropos. Huelas del conocimiento*, 122.
- Rubio, L. Luis Rubio. Político. Director de CIDAC. El tema de este ensayo es la manera tan efectiva en que la información se ha convertido en la esencia de la mayoría de las actividades humanas. Ya estamos-como escribe Luis Rubio-en la era de la información, un momento de la historia mundial que México vive con un ímpetu novedoso, y que abre caminos nunca antes tan cercanos al ideal de una república de ciudadanos.
- Ruiz, A. I. (2009). *Políticas educacionais. Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Sader, E.(1988). Quando novos personagens entram em cena. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Santos, R. T. (2011). *O "indígena" que emerge do Censo demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Santos, Y. L. (2000). *Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco*. São Paulo: IBRASA.
- Sastre, M. (2011). *Aportaciones a la Educación Intercultural. Mundos interculturalizados y educación intercultural*. Temuco: Editor digital: Letra25.
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani 3ª ed.* São Paulo: EPU/Edusp.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schmidt, M. (1999). *A ética neoliberal. Nova História Crítica*. São Paulo: Nova geração.
- Segato, R. L. (2006). *Antropologia e Direitos Humanos, Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais*. Brasília: Mana.
- Seeger, A. (1977). O conceito de cultura nas ciências sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Sichra, I. (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.
- Silva, A. L. (1995). *Atemática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

- Silva, I. B. (2007). *Povos indígenas do Ceará: organização, memória e luta*. Fortaleza: Editora e Gráfica Ribeiros.
- Silva, J. A. (2001). *Ordenação constitucional da cultura*. São Paulo: Malheiros.
- Silva, M. (1995). *Racismo à brasileira Raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, T. T. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Smith, A. (1958). *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sousa Lima, A. C. (2003). Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil.
- Sousa, R. S. (2001). Direitos Humanos através da História recente em uma perspectiva antropológica. En R. R. Novaes, & R. K. Lima, *Antropologia e Direitos Humanos* (págs. 47-61). Niterói: Eduff.
- Stavenhagen, R. (2008). *Nuevamerica*, RODOLFO STAVENHAGEN (2008), em entrevista para a revista em sua edição de número 117;15.
- Stuart, C. (1931). Notas históricas sobre os indígenas cearenses. *Revista do Instituto do Ceará*, Tomo 45, 53-103.
- Tejerina, V. G. (2011). Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. (págs. 65- 77). Madrid: Pirámide.
- Tomaz, T. da S. (2014). *Identidade e Diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tondriau, J. (1988). *Diccionario de las ciencias ocultas*. Madrid: Edaf.
- Tupã, M. (2011). Mae terra. En E. Guarani, & B. Prezina, *A criação do mundo e outras belas Histórias Indígenas* (pág. 5). São Paulo: GUARANI, Emerson e PREZIA, Benedito: Editora Formato.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Racism and discourse in Spain and Latin America* (Vol. 14). John Benjamins Publishing.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Dominación étnica y racismo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez, K. M. (2011). "Diverso universo". Diversidad y transculturalidad. En J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en América Latina* (pág. 96). Madrid: Pirámide.

Vieira, J. P.; Gomes, A. e Muniz, J. (2007). Povos Indígenas no Ceará: Organização memória e luta. Fortaleza: Memorial da Cultura cearense, do Centro Dragão do Mar de arte e cultura.

West, E. G. (1994). La Educación y el Estado un estudio de economía política. Madrid: Unión Editorial. Madrid, 1994.

Xavier, B. (2010). Interculturalidad y currículo - Aportaciones a la educación intercultural. La Coruña: Edición Digital: Letra 25.

Revista Anthropos- Huelas del conocimiento nº 191, 2001.

Revista Nuevamérica. número 117. Año de 2008 p. 15.

CADERNO DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – MUSEU INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ	347
Fotografia 2 - MUSEU INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ	347
Fotografia 3 – RESGATE LINGÜÍSTICO E CULTURAL TUPI-GUARANI	348
Fotografia 4 - RESGATE LINGÜÍSTICO E CULTURAL TUPI-GUARANI	348
Fotografia 5 – ESCOLA TAPEBA.....	349
Fotografia 6 - ESCOLA TAPEBA	349
Fotografia 7 – MOVIMENTO PITAGUARY	350
Fotografia 8 - MOVIMENTO PITAGUARY	350
Fotografia 9 – INFRAESTRUTURA DA COMUNIDADE TAPEBA	351
Fotografia 10 - INFRAESTRUTURA DA COMUNIDADE TAPEBA	351
Fotografia 11 – CACIQUE PEQUENA	352
Fotografia 12 – CASA DE APOIO PITAGUARY.....	352
Fotografia 13 – OCA PITAGUARY.....	353
Fotografia 14 – RITUAL DO TORÉ	353
Fotografia 15 – FESTA DO MARCO VIVO	354
Fotografia 16 – LAGOA DA ENCANTADA/ MORRO DO URUBU	354
Fotografia 17 - ESCOLAS DIFERENCIADAS, SEMI INTERNATO.....	355
Fotografia 18 - ESCOLAS DIFERENCIADAS, SEMI INTERNATO.....	355
Fotografia 19 – ACESSO A UNIBOL.....	356
Fotografia 20 - ACESSO A UNIBOL	356
Fotografia 21 – INTERNATO UNIBOL	357
Fotografia 22 - INTERNATO UNIBOL	357
Fotografia 23 – AGUA E SAL, TRADIÇÃO PURHEPECHA.....	358
Fotografia 24 - AGUA E SAL, TRADIÇÃO PURHEPECHA	358
Fotografia 25 - DIABLOS DE OCUMICHO.....	359
Fotografia 26 - DIABLOS DE OCUMICHO.....	359
Fotografia 27 – CEMITÉRIO PURHEPECHA.....	360
Fotografia 28 - CEMITÉRIO PURHEPECHA	360
Fotografia 29 – COZINHAS COMUNITARIAS	361
Fotografia 30– COZINHAS COMUNITARIAS	361
Fotografia 31- EXERCITO NAS RUAS DE CHERÁN	362
Fotografia 32 – EXÉRCITO NAS RUAS DE CHERÁN.....	362

Fotografia 33 – PRAÇAS DE TOUROS	363
Fotografia 34 - PRAÇAS DE TOUROS.....	363
Fotografia 35 – RONDAS COMUNITARIAS/ ENTRADA DE CHERÁN	364
Fotografia 36 - RONDAS COMUNITARIAS/ ENTRADA DE CHERÁN	364
Fotografia 37 – PINDEKUA PURHE	365
Fotografia 38 - PINDEKUA PURHE	365
Fotografia 39 – LIXO NAS COMUNIDADES	366
Fotografia 40– LIXO NAS COMUNIDADES.....	366
Fotografia 41 – PROTÓTIPOS DE PROJETOS UIIM.....	367
Fotografia 42 - PROTÓTIPOS DE PROJETOS UIIM.....	367
Fotografia 43 – LAVAGEM DE ROUPAS –UNIBOL.....	368
Fotografia 44 – ROUPAS NOS CORREDORES.....	368
Fotografia 45 – ANIMAIS NAS DEPENDENCIAS DA UNIBOL.....	369
Fotografia 46 - LIXO ABERTO/ COMIDA DE ANIMAIS	369
Fotografia 47 – PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO.....	370
Fotografia 48 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO.....	370
Fotografia 49 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO.....	371
Fotografia 50 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO.....	371
Fotografia 51 - ARTESANATO INDIGENA.....	372
Fotografia 52 -DESCOLONIZAÇÃO.....	372
Fotografia 53 - ESCOLA PRIMARIA DE CHERÁN.....	373
Fotografia 54 -COMPUTADOR DOADO PELO GOVERNO BOLIVIANO.....	373

Fotografia 1 – MUSEU INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ



Fonte: Autoria própria

Fotografia 2 - MUSEU INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ



Fonte: Autoria própria

Fotografia 3 – RESGATE LINGÜÍSTICO E CULTURAL TUPI-GUARANI



Fonte: Autoria própria

Fotografia 4 - RESGATE LINGÜÍSTICO E CULTURAL TUPI-GUARANI



Fonte: Autoria própria

Fotografia 5 – ESCOLA TAPEBA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 6 - ESCOLA TAPEBA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 7 – MOVIMENTO PITAGUARY



Fonte: Autoria própria

Fotografia 8 - MOVIMENTO PITAGUARY



Fonte: Autoria própria

Fotografia 9 – INFRAESTRUTURA DA COMUNIDADE TAPEBA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 10 - INFRAESTRUTURA DA COMUNIDADE TAPEBA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 11 – CACIQUE PEQUENA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 12 – CASA DE APOIO PITAGUARY



Fonte: Autoria própria

Fotografia 13 – OCA PITAGUARY



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 14 – RITUAL DO TORÉ



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 15 – FESTA DO MARCO VIVO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 16 – LAGOA DA ENCANTADA/ MORRO DO URUBU



Fonte: Autoria própria

Fotografia 17 - ESCOLAS DIFERENCIADAS, SEMI INTERNATO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 18 - ESCOLAS DIFERENCIADAS, SEMI INTERNATO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 19 – ACESSO A UNIBOL



Fonte: Autoria própria

Fotografia 20 - ACESSO A UNIBOL



Fonte: Autoria própria

Fotografia 21 – INTERNATO UNIBOL



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 22 - INTERNATO UNIBOL



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 23 – ÁGUA E SAL, TRADIÇÃO PURHEPECHA



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 24 - ÁGUA E SAL, TRADIÇÃO PURHEPECHA



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 25 - DIABLOS DE OCUMICHO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 26 - DIABLOS DE OCUMICHO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 27 – CEMITÉRIO PURHEPECHA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 28 - CEMITÉRIO PURHEPECHA



Fonte: Autoria própria

Fotografia 29 – COZINHAS COMUNITÁRIAS



Fonte: Autoria própria

Fotografia 30– COZINHAS COMUNITÁRIAS



Fonte: Autoria própria

Fotografia 31- EXÉRCITO NAS RUAS DE CHERÁN



Fonte: Autorial própria

Fotografia 32 – EXÉRCITO NAS RUAS DE CHERÁN



Fonte: Autorial própria

Fotografia 33 – PRAÇAS DE TOUROS



Fonte: Autoria própria

Fotografia 34 - PRAÇAS DE TOUROS



Fonte: Autoria própria

Fotografia 35 – RONDAS COMUNITÁRIAS/ ENTRADA DE CHERÁN



Fonte: Autoria própria

Fotografia 36 - RONDAS COMUNITÁRIAS/ ENTRADA DE CHERÁN



Fonte: Autoria própria

Fotografia 37 – PINDEKUA PURHE



Fonte: Autorial própria

Fotografia 38 - PINDEKUA PURHE



Fonte: Autorial própria

Fotografia 39 – LIXO NAS COMUNIDADES



Fonte: Autoria própria

Fotografia 40– LIXO NAS COMUNIDADES



Fonte: Autoria própria

Fotografia 41 – PROTÓTIPOS DE PROJETOS UIIM



Fonte: Autoria própria

Fotografia 42 - – PROTÓTIPOS DE PROJETOS UIIM



Fonte: Autoria própria

Fotografia 43 – LAVAGEM DE ROUPAS –UNIBOL



Fonte: Autoria própria

Fotografia 44 – ROUPAS NOS CORREDORES



Fonte: Autoria própria

Fotografia 45 – ANIMAIS NAS DEPENDÊNCIAS DA UNIBOL



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 46 - LIXO ABERTO/ COMIDA DE ANIMAIS



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 47 – PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 48 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 49 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO



Fonte: Aatoria própria

Fotografia 50 - PRODUÇÃO DO GABÁN E DO REBOZO



Fonte: Aatoria própria

Fotografía 51 - ARTESANATO INDÍGENA



Fonte: Autoria própria

Fotografía 52 - DESCOLONIZAÇÃO



Fonte: Autoria própria

Fotografia 53 - ESCOLA PRIMÁRIA DE CHERÁN



Fonte: Autoria própria

Fotografia 54 - COMPUTADOR DOADO PELO GOVERNO BOLIVIANO



Fonte: Autoria própria

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS INDÍGENAS

Anacê - Origem tupi-guarani, significa parente.

Anacetaba - Origem tupi-guarani, significa terra dos Anacé.

Apiaguaiki - Origem guarani, significa eunuco por Deus, castidade divina.

Aquiraz – Origem tupi-guarani, significa água mais adiante.

Atanhanga - Origem tupi-guarani, bebida ritualista dos Pitaguary.

Aymara - Origem Quéchua “ jayamararu, língua de muitos anos”, comunidade e idioma indígena da América do Sul.

Burití - Origem tupi, significa árvore da vida, uma palmeira muito alta, originária de Trinidad e Tobago.

Ceará - Origem tupi-guarani, significa o canto da Jandaia.

Ch'piri jimbani - Origem Purhepecha, significa um ciclo de vida que na visão não-indígena o que corresponde a um século, na visão purhe esse espaço de tempo é representado por 52 anos.

Guarani – Origem guarani, significa guerreiro.

Itapipoca - Origem tupi-guarani, significa Pedras que saltam

Jenipapo - Origem tupi-guarani, significa fruto que pinta.

Jaguaribe – Origem tupi, significa rio das onças, nome de um município cearense.

Janduins – Origem tupi-guarani, significa aranha pequena, também Janduim é o nome de um município cearense.

Jurema - Origem tupi-guarani, bebida ritualista dos Tapeba, feita de uma planta com o mesmo nome.

Kayowá – Origem guarani, significa homem do mato.

Kanindé - Origem tupi-Kanimê, significa um animal que tem o dorso escuro e a peitoral mais clara, exemplo: arara kanindé.

Karirí – Origem jê/ tupi-guarani, significa silêncio, também nome de uma região entre vários estados do nordeste brasileiro.

kurhikuaeri k'uinchekua - Origem Purhepecha, significa festa do fogo ou celebração da festa do ano novo.

K'umánchikua Mimixekuaru P'urhe P'ukutapu lauatseni Anapu - Origem Purhepecha, significa Casa da cultura Purhepecha.

Maracá – Origem tupi, nome de um instrumento musical do Pajé.

Mazahua – Origem Náhuatl, significa gente dos cervos, povo indígena do México.

Michoacán - Origem Purhepecha, significa terra de peixes.

Mindaskuarheta - Origem Purhepecha, significa Rocha vulcanica que marca o tempo, representada pelos quatro elementos.

Mocororó - Origem tupi-guarani, bebida ritualista dos Jenipapo-Kanindé.

Monguba – Origem tupi, significa árvore associada, também encontrada na América Central, Ásia e África.

Mundaú – Origem tupi, significa água do ladrão, nomes de rio e lagoa de Alagoas, estado brasileiro.

Náhua – Origem Náhuatl, significa língua de som agradável.

Nahuatzén - Origem Purhepecha, significa terra que gela.

Otomí – Origem Oto-mangueana, derivada do Nahuatl, uma das línguas originárias do México, significa caçador de pássaros.

Pajé - Origem tupi-guarani, significa Chamã ou curandeiro.

Pecém - Origem desconhecida sendo associado ao tupi-guarani, significando sem equilíbrio ou desequilibrado.

Pitaguary – Origem Tupi, significa rio das crianças, etnia indígena do estado do Ceará.

Pindorama - Origem tupi-guarani, significa terra das palmeiras.

Poranga – Origem tupi, significa bonito, nome de um município do estado do Ceará.

Potiguara – Origem tupi-guarani, significa comedores de camarão.

Paiakú - Origem tupi-guarani, nome de um peixe venenoso.

Purhépecha – Origem Purhepecha, significa lugar onde habitam as pessoas, nome de uma etnia indígena do México.

Pátzcuaro - Origem Purhepecha, significa porta do céu, porta de pedra, ou lugar onde termina a neblina.

Pichátaro – Origem purhepecha, significa lugar de pregos de madeira, localidade indígena de Michoacán, México.

Quechua – Origem Quéchuá, comunidade Indígena da América do Sul.

Sikuame - Origem Purhepecha, significa feiticeiro.

Tupa - Origem tupi- guarani, significa trovão, nome dado a uma divindade indígena.

Tremembé – Origem tupi, significa água boa para a saúde.

Tapeba- Origem tupi-guarani, significa pedra chata ou pedra polida, nome de uma etnia indígena do Estado do Ceará.

Tapuya- Origem tupi-guarani, significa bárbaro.

Tekó – Origem guarani, significa o modo de ser (modo de vida) guarani.

Tekohá - Origem guarani, significa o lugar do modo de ser guarani.

Ticuna - Origem tupi guarani, língua falada pelo povo Ticuna da Amazônia.

Toré - Origem tupi-guarani, dança ritualista.

Tupinambá – Origem Tupi, significa descendentes dos primeiros pais.

Turís - Origem Purhepecha, significa Estrangeiro, turista ou forasteiro.

Umutina – Originários da família Bororo, etnia do estado do Mato Grosso.

Xurhiski - Origem Purhepecha, significa médico.

Yburana - Origem tupi-guarani, significa falso ybu, planta aquatica.

Yby Porang - Origem guarani, significa terra bonita.

SUMÁRIO DE ANEXOS

Pág

ANEXO 1- RESOLUÇÃO DO CONSUNI-UFC.....	378
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NOS TRÊS PROJETOS.....	380
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	383
ANEXO 4- MAPAS - LOCALIZAÇÃO.....	386
ANEXO 5 - CARTAS DO REZÃO DO ESTADO DO BRASIL (1616)	388
ANEXO 6- PUBLICIDADE TRIBUS JOVENS	390
ANEXO 7- SURVIVAL INTERNATIONAL	391
ANEXO 8 – CARTAS POSTAIS – PROJETO SURVIVAL	392
ANEXO 9 - FOLHETO DE SERVICIO DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE DE SALAMANCA (ESPANHA).....	398
ANEXO 10 – EDITAL UFGDS- PROCESSO SELETIVO PARA INDÍGENAS	400
ANEXO 11 – AUTODECLARAÇÃO DE INDÍGENAS BRASILEIROS.....	408
ANEXO 12 – CERTIFICADO DE INDIGENA (MEMBRO).....	409
ANEXO 13 – CONTROLE DE PRESENÇA UNIBOL.....	410
ANEXO 14 – PERMISSÃO DE AFASTAMENTO UNIBOL	411
ANEXO 15 - INFORMATIVO GERAL DOS ALUNOS MATRICULADOS NA GESTÃO DE 2014 - UNIBOL GUARANI.....	412
ANEXO 16 – QUADRO INFORMATIVO DE ALUNOS DA UIIM	416
ANEXO 17 - QUADRO DE PRIORIDADES PAISES LATINOAMERICANO..	418
ANEXO 18 - MAPA COMUNIDADE PITAKAJÁ	419
ANEXO 19- LISTA DE ORGANIZAÇÕES DE APOIO AOS POVOS INDÍGENAS	420
ANEXO 20- EXEMPLO DE DOCUMENTO DO ISA SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS.....	422

Anexos

ANEXO 1- 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, Kanindê, Jenipapo-Kanindê 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 2 - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NOS TRÊS PROJÉTOS

Preguntas dirigidas a los alumnos de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Alumno.....
indígena si no.....

Etnia.....

¿Que estas cursando?

¿Cuál la importancia de sus estudios para Usted?

¿Cuál la Importancia de sus estudios para la Comunidad?

En un nivel de satisfacción con el curso, en una escala de 0 a 10. ¿Qué nota darías?

En un nivel de satisfacción con la Universidad en una escala de 0 a 10. ¿Qué nota darías?

¿Se tuviese la oportunidad de elegir otro curso de grado, que eligieras? ¿Por qué?

¿Con la conclusión del grado, pretendes seguir con algún pos-grado o maestría? ¿Cual?

¿Hay alguna falla en los cursos ofertados por la universidad? ¿Cual?

¿En su programa de grado existen fallas en su ejecución? Cuales?

Diga una Sugerencia de un nuevo programa de grado a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

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 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu Daniel Valério Martins, responsável pela pesquisa A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE, BRASIL: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar o conceito de *intraculturalidad como etapa do processo de encontro entre culturas* e sua implantação nas Universidades Indígenas, com o intuito de verificar seus aspectos positivos e negativos, seus objetivos rumo ao desenvolvimento e suas principais críticas. Para tanto, pondera-se sobre preconceitos da comunidade considerada não-indígena e, por fim, o papel fundamental da educação crítica e conscientizadora na aprendizagem, bem como, na discussão dos direitos específicos desses povos.

Acreditamos que ela seja importante porque de acordo com a temática indígena de luta contra a discriminação, onde está inserida a luta pela reafirmação identitária como minoria étnica, fortalecida por base na diferença, observamos o desenvolvimento de um pensamento equitativo, no qual as comunidades indígenas do Brasil, ao longo dos anos, em suas lutas pela identidade, terras e reconhecimento social, buscam na Educação o meio alternativo para a manutenção e a propagação de suas culturas¹²⁵ quase sufocadas pela cultura ao seu redor (não-indígena). Ao mesmo tempo, sentem a necessidade de extrair os aspectos positivos desta sociedade, uma vez que se tratam de pequenas comunidades, com poucos habitantes, e poucas oportunidades de emprego, não sendo desenvolvidas o suficiente para manter a todos apenas com seus recursos naturais.

Considera-se, portanto, que o presente projeto vem a contribuir para a promoção da Educação Superior Diferenciada, compreendida como uma importante ferramenta que as comunidades indígenas possuem, em concreto mesmo que limitada para, a partir dos conhecimentos adquiridos com ela, vislumbrar e buscar os benefícios em prol da coletividade, tais como seus direitos políticos e socioculturais. Isto porque os cursos superiores diferenciados têm a finalidade de colaborar para o desenvolvimento interno e sustentável das comunidades indígenas, fazendo ver a importância da seguinte triangulação: Aculturação - Educação – Desenvolvimento

Para sua realização será feito o seguinte: Realiza-se, para tanto, uma observação *in loco*, informal e participante, principalmente durante as festas das comunidades. Afinal, é neste contexto que os membros das comunidades se encontram mais descontraídos, envoltos de seus costumes e hábitos diários.

¹²⁵ A ideia de cultura aqui abordada segue o contexto antropológico, seria, portanto, o resultado mais profundo de toda realidade coletiva, sendo produzida pela interação de seus membros na busca dos objetivos grupais podemos dizer que os indivíduos se agrupam e se organizam socialmente a partir do momento que pertence a uma cultura. (Ángel Aguirre Baztán em sua obra *La Cultura de las Organizaciones*. 2004). Na Constituição Brasileira de 1988, a cultura aparece no artigo 5º, IX, assegurando a liberdade de expressão, e os artigos 215 e 216, tratam dos direitos culturais e da proteção do patrimônio cultural em uma perspectiva de democracia cultural e de acordo com suas diversas concepções, vem do verbo latino "colere", que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar, na antiguidade designava o cuidado dos homens com a natureza(agricultura), com os deuses(culto) e com as crianças- especialmente essas últimas, que eram educadas tendo seus corpos e espíritos moldados e adequados ao convívio social.(Julia Alexim da Silva, 2013).

Ademais, se fará uso de questionários, com perguntas objetivas, ainda que informais, com os moradores, representantes, professores e principalmente com os alunos do Projeto LII-PITAKAJÁ e das comunidades que compõem as Universidades Indígenas de Bolívia e México, pois juntos formam o objeto de estudo dessa investigação a fim de identificar as particularidades e originalidades que definem cada grupo estudado, sendo por tanto a essência da estrutura dessa investigação. Será, também, observada a interação entre os hábitos locais com aqueles exteriores à comunidade, assim como sua influência no sistema educativo. Não será, no entanto, esquecido o uso de ferramentas de áudio e vídeo como registro e arquivo das informações obtidas.

Sua participação constará de apoio na realização dos questionários bem como na apresentação do pesquisador como forma de promover uma aproximação para a realização das metodologias propostas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos; a não aceitação por parte dos membros da comunidade, em relação ao pesquisador por tratar-se de uma pessoa alheia a comunidade, a negação na participação de entrevistas ou respostas dos questionários bem como o pensamento de lucro ou vantagens econômicas por parte de membros da comunidade. Os benefícios que esperamos como estudo são portanto, além de incentivar a participação dos povos indígenas antes invisibilizados, agora como protagonistas e futuros propagadores dos conhecimentos tradicionais bem como dos conhecimentos positivos adquiridos com o contato em suas comunidades, fortalecer a aplicação do conceito de *Intraculturalidad*, pois trata-se de um conceito Espanhol criado por Aparicio Gervás professor das Universidades de Salamanca e Valladolid e utilizado como um dos pilares de construção da UNIBOL- Universidade Indígena da Bolívia, refletido assim, no alunado indígena, da América Latina. E também na reflexão sobre a criação de um modelo de educação com base no contato e interação entre culturas distintas.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa (Garantia de esclarecimentos).

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Será também utilizada imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Autorização:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados do pesquisador:

Nome: Daniel Valerio Martins

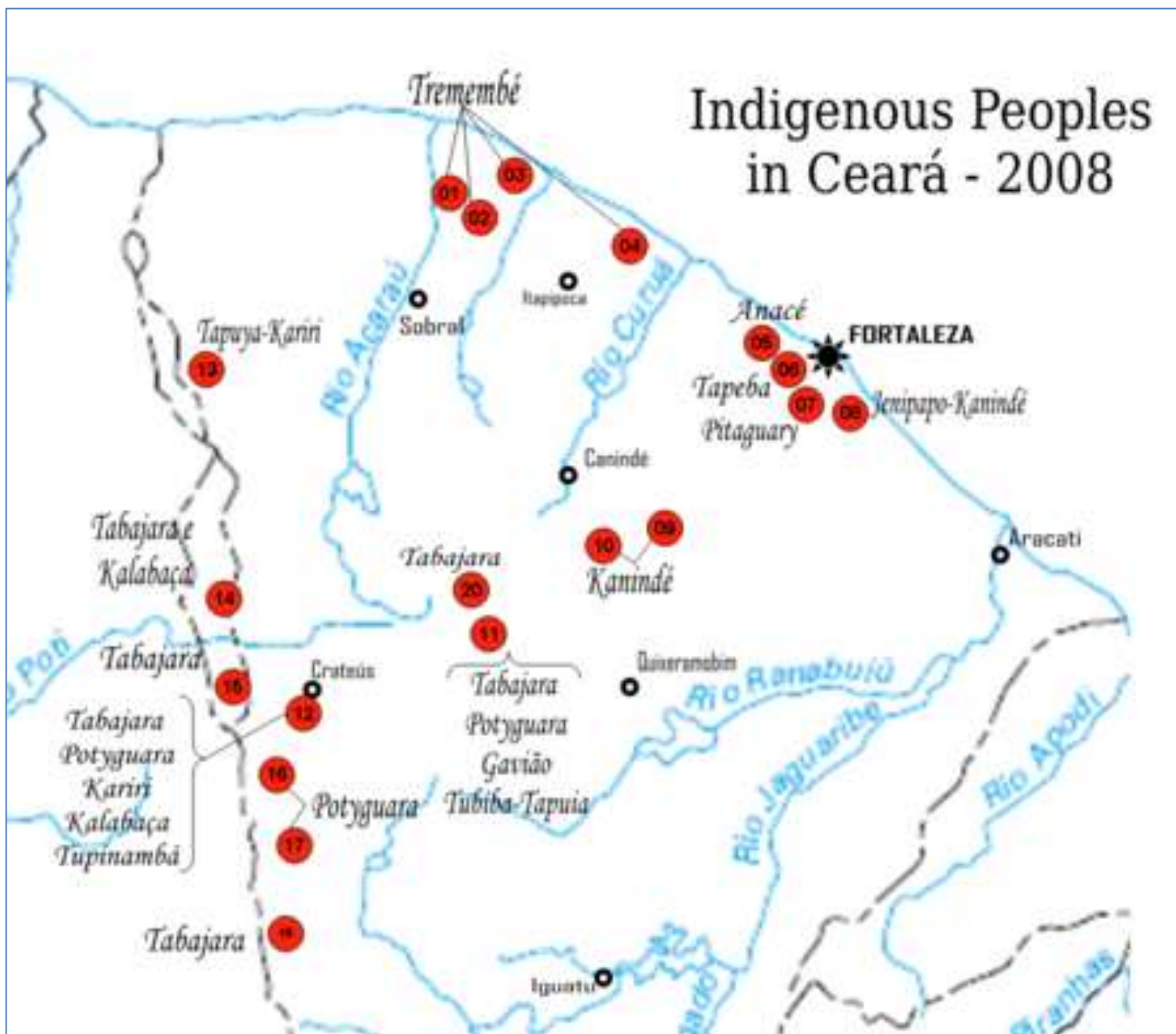
Endereço: Calle Alvaro Gil nº 27 1º E , Salamanca- Es CEP: 37006

Telefone,(034) 625972241

endereço eletrônico : jjfadelino@hotmail.com

ANEXO 4- MAPAS - LOCALIZAÇÃO





126

¹²⁶ Fonte: Relação dos indígenas presentes na XIV Assembléia Estadual dos Povos Indígenas no Ceará, realizada na Aldeia Cajueiro, Poranga, em dezembro de 2008

ANEXO 5 - CARTAS DO REZÃO DO ESTADO DO BRASIL (1616)



Rapport

Après l'acte de la capture, les prisonniers ont été conduits dans le fort de la Bastille, où ils ont été enfermés dans des cellules. Les officiers de la garnison ont été informés de la prise de la Bastille et ont tenté de résister, mais ils ont été vaincus par les citoyens armés. Les prisonniers ont été traités avec cruauté et ont souffert de la faim et de la soif.

Tous les prisonniers ont été conduits à la Conciergerie, où ils ont été enfermés dans des cellules. Les officiers de la garnison ont été informés de la prise de la Bastille et ont tenté de résister, mais ils ont été vaincus par les citoyens armés. Les prisonniers ont été traités avec cruauté et ont souffert de la faim et de la soif.

Après l'acte de la capture, les prisonniers ont été conduits dans le fort de la Bastille, où ils ont été enfermés dans des cellules. Les officiers de la garnison ont été informés de la prise de la Bastille et ont tenté de résister, mais ils ont été vaincus par les citoyens armés. Les prisonniers ont été traités avec cruauté et ont souffert de la faim et de la soif.

Fournitures de la Bastille pour les prisonniers

par la dépense

C. de la Bastille	2000 ^l
C. de la Bastille	200 ^l
C. de la Bastille	+ 1000 ^l
	2 600 ^l

ANEXO 6- PUBLICIDADE TRIBOS JOVENS



TRIBOS JOVENS
Instituto Tribos Jovens

Áreas de Actuación

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

Dirección Ejecutiva
Irene Rodríguez Patrón

Director Relaciones Institucionales
George Gorgul Oliveira

información:
Rua Jabotonga Alameda, 30 Sala 13 e 14 Shopping do Café
Centro - Porto Seguro, Bahia Brasil CEP 45.816-000
www.tribosjovens.org.br
tribosjovens@tribosjovens.org.br

El Instituto Tribos Jovens funciona a través de sus Comités (Deliberativo, Fiscal y Consultivo) y una Dirección Ejecutiva, además como partners de organizaciones que a continuación se detallan:

Adiflex, Aldeias Saneadas (ES), Kati Kati (AL), Penarari (BA), Pataxi (BA), Turukaki (BA), Tapirawá (BA), Kwará (MG) - Associações: Água Doce de Monte, Beneficente de Anil de Água, Capoeira Tororot - Associação Comunitária Indígena de Casa Vermelha, Indígena Pataxi de Barra Velha, Indígena Pataxi de Barra Vermelha, Indígena Pataxi de Casa Vermelha, Santarosa, Saneado Urbano - Cidade Municipal, Porto Seguro e Santa Cruz Cabalo - CAPSA - Conselho de Água, Fomento e Terapia de AECG, Casa Cabal Saneada, Casa de Juventude, Centro de Convênios de Porto Seguro, DETSAC - Centro Educacional de Tecnologia em Administração, Clima Frio e Calor, Comité Indígena, COOPETRO - Cooperativa de Alimentação e Injeção Tecnológica, Comunitários - Anil de Água, Saneado, Centro de Porto Seguro, Teveiros, Corumbá, Morada de Fim, Parque, Parque Biológico, Porto Alegre, Vila Chic, Congregação, ORAZIS (Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto), CRA - Centro de Referência Integral do Adolescente, CVSD - Centro de Voluntariado do Elio de Desenvolvimento, Conselho de PNE, Conselho de Carqueij, Distribuidora Ideal, EMGATU - Empresa Gestora Tutores, Escuelas Aldeias Saneadas, Glórias-Porto, Carta, CEFET - UNES - BA, CEPROG, Casa Verde, Maria Lacerda, Casa de Água, Estadual de Paraíba, Estadual Luis Viana, Curitiba de Mello, Faculdade de Desenvolvimento Social, Casa Luis Eduardo Ingrides, Maracá Conselho Saneado, Morada Victoria, Maria Lúcia Saneada, Municipal de Corumbá, Nas Saneadas Quara, Oscar Oliveira Silva, Pedro José de Anilândia, Pataxi Barra Velha/Pataxi Boca da Mata, Pataxi Casa Vermelha, Paulo Sato, PNE e Polivalente, Praxium, Profissionalizante Ayakari, Rapaxá, São Paulo, Santa, Usadão Júnior I, Usadão Júnior II, União Saneada, Federação Brasileira de Associações Cidades de Água, Paralelos Saneados, Fórum Conselheiros de Corumbá e Vitória, Fórum Gestor do Projeto, Associação de Qualidade para a Moradia de Saneado das Aldeias e Jovens Saneados, Fundação Nacional de Injeção (FUNAJ), Fundação ADH, Cultural Pataxi - Servicos Federais - Ministério de Cultura, Justiça, Saúde, Esporte, Meio Ambiente - Servicos Federais - Ministério de Cultura, Justiça, Saúde, Esporte, Meio Ambiente - Servicos de Estado de Bahia (Secretaria de Cultura e Turismo, de Saúde, do Trabalho e Ação Social) - Grupo: Apoio e melhor Saúde, Ação Juvenil, AMAS, Ass. Pataxi Esportivo, Casa de Juventude, Igreja Missionária, Centro, Clube de Amizades, Saneados Indígenas de Casa Vermelha, Teatro African - História, Chaud, Capoeira Verde, Paraíba, Portobello, Praia de MAM, Quilô de Porto, Saneado Império, Saneados Praia - (SANA), Saneado (Porto Alegre), Saneado do Sul e Orlas, - José Sulfreano Saneado Praia, Lacerda, Lote de Água e Orlas de Mello, Museu Casa Vermelha, Múltiplo Saneado, Nova de Orlas, Orlas Saneadas (Água), Projeto Anil, República Univeral, Pataxi Turismo, Programa Futuro - Prefeitura Municipal de Porto Seguro e Santa Cruz Cabalo, Ramegal.

SEBRAE, Rede de Saneados de Recuperação Humana, Saneados, TV Saneado, TV Saneado Cruz, Universidade Federal de Bahia (UFBA-Escola de Administração), Faculdade de Desenvolvimento, Estado de Bahia (SENEB, UNESB, UNICEF, Vê Jogo de Porto Seguro, Indígena, P Saneados de Porto Velho.

Participa também de:

www.tribosjovens.org.br

Convivencia y Desarrollo Multicultural

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.
Fe: Como fidelidad a los compromisos firmados y seguros en lo que hacemos.
Igualdad: Como omiplicación 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.

Historico
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. Miles 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.



ANEXO 7- SURVIVAL INTERNATIONAL



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,

Raquel García
rg@survival.es

Secretariado Internacional
8 Charterhouse Buildings
London EC1M 7ET
Reino Unido

Fundada en 1960
Premio Nobel Alternativo 1989

Survival International (España) está
inscrita en el Reg. Nac. de Asoc. del
Ministerio del Interior con el nº 92439.
Declarada de utilidad pública.



ANEXO 8 – CARTAS POSTAIS – PROJETO SURVIVAL

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 aquí

Abrir aquí

VIA AÉREA



Remetente

Guiomar (mi primera carta)

Endereço Watoriki

Rio 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



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.



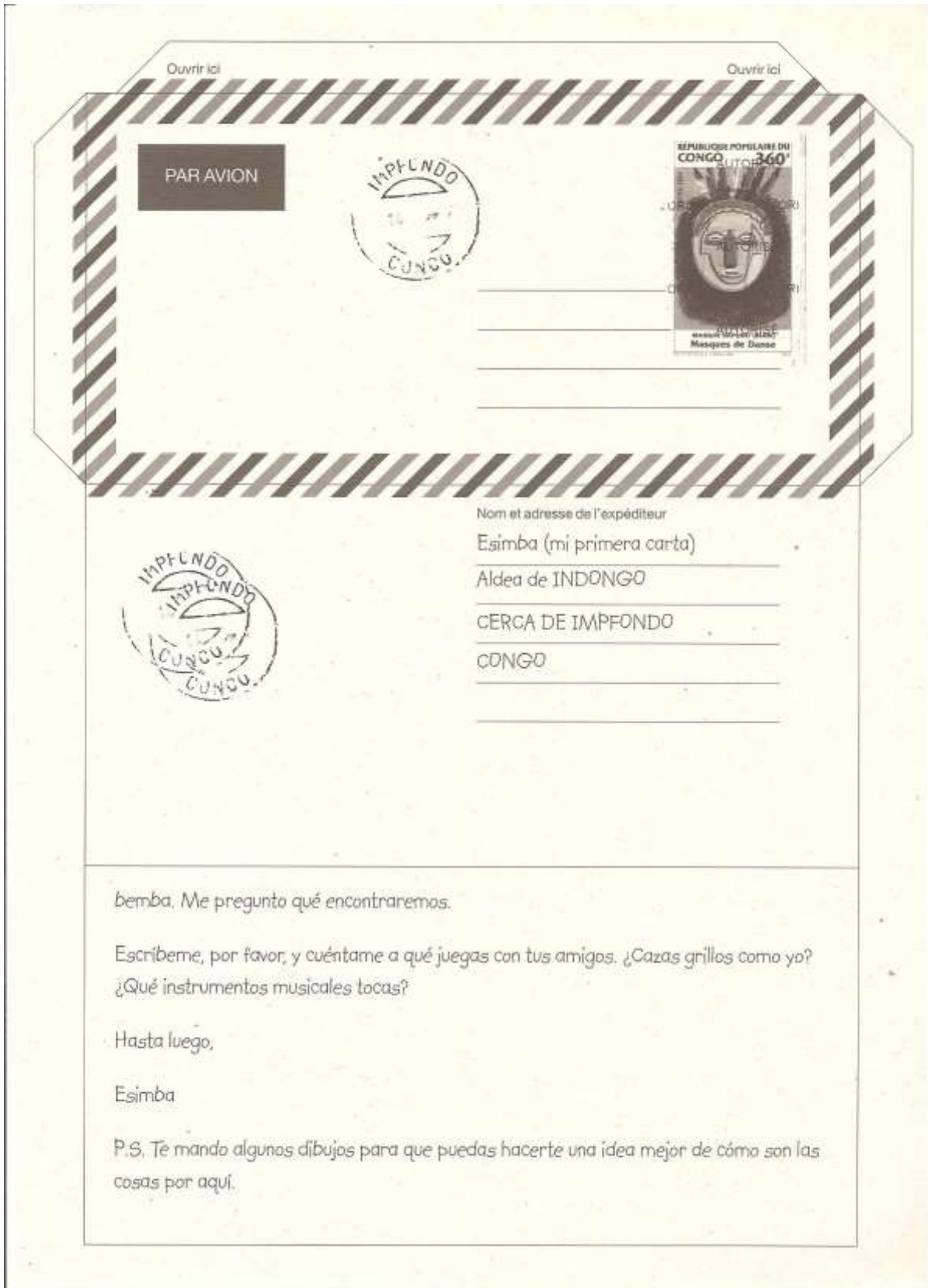
Otro de mis amigos se llama Gaito. Es un poco mayor que yo. Toca muy bien al guítal. A veces va de caza con los hombres. Yo estoy deseando hacerlo también.

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





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 alta, 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





Kamy

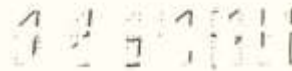
Anton (mi primera carta)

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, escríbeme 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)

¿DÓNDE ENCONTRARNOS?

Servicio Municipal de Empleo
C/ Fernán Rodríguez, 57 • 37006 Salamanca
Tel: 923 29 20 01

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

Junta de Castilla y León

SERVICIO de ATENCIÓN a INMIGRANTES

The flyer is a vertical yellow sheet. At the top, it asks '¿DÓNDE ENCONTRARNOS?' (Where do we find us?). Below this is a map of Salamanca, Spain, with a red dot indicating the location of the 'Servicio Municipal de Empleo' at C/ Fernán Rodríguez, 57. To the right of the map, the service's name and contact details are listed: 'Servicio Municipal de Empleo', 'C/ Fernán Rodríguez, 57 • 37006 Salamanca', and 'Tel: 923 29 20 01'. Below the contact info, the service hours are given as 'Horario de Atención: Martes y Jueves de 10:00h. a 13:00h.'. At the bottom left, there is a logo for the 'Junta de Castilla y León'. The bottom half of the flyer features a graphic of a globe with colorful hands (red, yellow, green, blue) holding it, symbolizing global unity and immigration. Below the globe, the text 'SERVICIO de ATENCIÓN a INMIGRANTES' is written in a bold, hand-drawn font.

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 – EDITAL UFGD - PROCESSO SELETIVO PARA INDÍGENAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

EDITAL DE ABERTURA PROGRAD N.º 16, DE 15 ABRIL DE 2013 PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU* (PSLIN-2013/UFGD)

A PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, no uso de suas atribuições, conferidas pela Portaria n.º 05 de 04.01.2013 e em conformidade com a Lei n.º 9.394 de 20.12.1996; o Decreto n.º 5.773 de 09.05.2006; o Decreto n.º 6.861 de 27.5.2009; a Portaria Normativa MEC n.º 931 de 13.7.2011; a Portaria Normativa MEC n.º 40, de 12.12.2007; e demais dispositivos aplicáveis, torna público O EDITAL DE ABERTURA PARA O PROCESSO SELETIVO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU*, que será regido em consonância com a legislação citada e pelas normas procedimentais que se seguem.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

- 1.1. O candidato deverá conhecer este Edital e certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para o curso. A efetivação da inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, sobre as quais não poderá alegar desconhecimento.
- 1.2. Poderão se inscrever para a Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, indígenas das etnias Guarani ou Kaiowa, portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente.
- 1.3. O PSLIN-2013/UFGD será planejado, executado e coordenado pela Coordenadoria do Centro de Seleção, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.
- 1.4. Os resultados do presente Processo Seletivo serão válidos até 1 (um) mês contados a partir da data da matrícula, considerando o preenchimento das vagas estabelecidas neste edital até a última chamada convocada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.
- 1.5. Se houver a desistência de um ou mais candidatos convocados e matriculados neste período, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação poderá convocar, conforme a ordem de classificação, quantos candidatos julgar necessários para o preenchimento das vagas ociosas.
- 1.6. Os horários referidos neste Edital são os oficiais de Mato Grosso do Sul.
- 1.7. Os candidatos ao curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* serão isentos da taxa de inscrição.

2. DAS VAGAS

2.1 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* oferece 70 (setenta) vagas. As aulas são concentradas em períodos pré-definidos e com atividades realizadas em tempo integral. O tempo mínimo para integralização do curso é de 4 (quatro) anos e meio.

3. DO CANDIDATO QUE NECESSITAR DE ATENDIMENTO DIFERENCIADO

- 3.1. Ao candidato portador de necessidade especial (PNE) – auditiva, física, mental e visual – é assegurado o direito de requerer condições especiais para fazer as provas, inclusive, em salas especiais. Tais condições não incluem atendimento domiciliar ou hospitalar.
- 3.2. O candidato portador de necessidade especial que não realizar a inscrição conforme instruções e procedimentos constantes neste Edital não terá prova especial elaborada, seja qual for o motivo alegado.
- 3.3. Somente será considerado portador de necessidade especial o candidato que se enquadrar nas categorias constantes do art. 4º, do Decreto n.º 3.298, de 20.12.1989, publicado no DOU de 21.12.1989, Seção 1, alterado pelo Decreto n.º 5.296, de 02.12.2004, publicado na Seção 1, do Diário Oficial da União, de 03.12.2004.
- 3.4. O candidato que necessitar de atendimento diferenciado deverá anexar aos documentos descritos no subitem 4.2:
 - a) Requerimento disponibilizado no endereço eletrônico www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013, especificando o tipo de atendimento necessário;
 - b) Laudo original de médico especialista na sua deficiência, expedido no prazo máximo de 90 (dias), atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente à Classificação Internacional de Doenças (CID), bem como a provável causa da deficiência;

Página 1 de 9



- 3.5. O laudo médico valerá somente para este vestibular, não podendo ser devolvido.
- 3.6. O candidato PNE deverá especificar com clareza no requerimento as condições e equipamentos específicos necessários para a realização das provas, considerando a natureza da deficiência.
- 3.7. Ao candidato com deficiência que necessitar de tempo adicional será concedida ampliação de até uma hora além do tempo normal previsto para os demais candidatos.
- 3.8. Para os deficientes visuais (ambliopes) que solicitarem prova especial ampliada, será oferecida prova com tamanho de letra correspondente ao corpo 24 (vinte e quatro).
- 3.9. O referido tratamento diferenciado será atendido obedecendo a critérios de viabilidade e de razoabilidade.
- 3.10. O candidato portador de necessidades especiais, mesmo que não necessite de condição especial para realizar a prova, deverá declarar, no ato da inscrição, sua condição de PNE, indicando o seu tipo de deficiência e que não necessita de atendimento especial para realização das provas no campo apropriado.
- 3.11. O candidato portador de deficiência participará do PSLDN-2013/UFGD em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere ao conteúdo, à avaliação, ao local de aplicação das provas e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.
- 3.12. A indicação da necessidade de atendimento especial, no momento da inscrição, não garante o atendimento ao candidato, que deverá complementar o seu pedido de atendimento especial de acordo com as orientações deste edital.
- 3.13. A candidata lactante que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas deverá levar um acompanhante, que será encaminhado com o bebê para a sala de coordenação no momento da amamentação. O acompanhante e o bebê não poderão permanecer no recinto de aplicação das provas. A saída pela candidata lactante para amamentar não lhe dará o direito de ter prorrogação do horário das provas.

4. DOS DOCUMENTOS EXIGIDOS

- 4.1. Não poderá realizar a inscrição o candidato que não possuir CPF.
- 4.2. Os documentos exigidos para a inscrição no PSLDN-2013/UFGD são os seguintes:
 - a) fotocópia do CPF;
 - b) ficha de inscrição preenchida e assinada concordando com os termos deste Edital;
 - c) Documento que ateste a etnia a qual pertence;
 - d) documento de identificação;
- 4.3. A Coordenadoria do Centro de Seleção disponibiliza no Anexo II, a **DECLARAÇÃO DE ETNIA INDÍGENA**, que poderá ser utilizada para o cumprimento do disposto na alínea *c* do subitem 4.2, não estando excluídos outros documentos que atestem a etnia do candidato.
- 4.4. Conforme o disposto na alínea *d* do subitem 4.2 serão considerados documentos de identificação: Carteira ou Cédula de Identidade, expedida pelas Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícia Militar, Civil e Federal; Carteira de Identidade Profissional, expedida pelos Conselhos de Fiscalização Profissional, Carteira Nacional de Habilitação (com foto), expedida conforme o Código de Trânsito, Lei nº 9602, de 21/01/98, Certificado de Reservista, Passaporte, Carteira de Trabalho e Previdência Social.
- 4.5. Não serão aceitos, como documento de identidade, por serem documentos destinados a outros fins ou por não permitirem a comparação da impressão digital, a Carteira Nacional de Habilitação (modelo antigo), a Certidão de Nascimento, a Certidão de Casamento, o Título Eleitoral, a Carteira ou Cédula de Identidade expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a carteira de estudante.
- 4.6. Não serão aceitos documentos ilegíveis, danificados, não identificáveis nem aqueles onde se lê "não alfabetizado" ou "infantil".

5. DOS PROCEDIMENTOS DA INSCRIÇÃO

- 5.1. O candidato terá acesso a ficha de inscrição para o PSLDN-2013/UFGD duas formas:
 - a) via *Internet*, na Página do Vestibular (www.ufgd.edu.br/vestibular/psldn2013), a partir das 13 horas do dia 15 de abril a 22 de maio de 2013;
 - b) nos seguintes órgãos: nas Coordenações Técnicas Locais da FUNAI nas cidades de Amambai, Iguatemi, Tacuru, Paranhos, Antonio João, Douradina, Caarapo e Dourados; na Secretaria do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, na Unidade I da UFGD, localizada a



Rua João Rosa Góes, 1761, de segunda a sexta-feira, úteis, das 13h às 17h; e ainda na Coordenadoria do Centro de Seleção, localizada na rua João Rosa Góes, 1919, de segunda a sexta-feira, úteis, das 8h às 11h e das 13h às 17h.

- 5.2. Para realizar a inscrição o candidato deverá:
1. Preencher a ficha de inscrição, informando a cidade em que pretende realizar a prova: Amambai ou Dourados;
 2. Assinar a ficha de inscrição;
 3. Anexar os documentos solicitados no subitem 4.2;
 4. Entregar a ficha de inscrição e os documentos nos locais listados na alínea b do subitem 5.1 até o dia 23 de maio de 2013, independente de esse dia ser feriado municipal, estadual ou federal.
- 5.3. Os documentos previstos no subitem 4.2 também poderão ser remetidos por AR e/ou SEDEX, a Coordenadoria do Centro de Seleção da UFGD, Rua João Rosa Góes, n.º 1.919, Vila Progresso, CEP 79825-070, Dourados, MS.
- 5.4. Os documentos deverão estar obrigatoriamente acondicionados em envelope, devidamente identificado da seguinte maneira: PROCESSO SELETIVO PARA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA PSLIN-2013/UFGD E NOME DO CANDIDATO.
- 5.5. O não envio ou a não entrega da documentação até o dia 23 de maio de 2013 (comprovada a data de postagem pelo carimbo dos correios ou pelo comprovante de entrega da documentação) implicará no indeferimento da inscrição.
- 5.6. O Edital com as inscrições não homologadas será publicado no dia 3 de junho de 2013, na Página do Vestibular. O candidato terá os dias 4 e 5 de junho de 2013 para regularizar a situação da sua inscrição, quando for o caso.
- 5.7. É de inteira responsabilidade do candidato se informar sobre a regularidade de sua inscrição, bem como sobre o local onde realizará as provas do PSLIN-2013/UFGD, a partir do dia 7 de junho de 2013, na Página do Vestibular.
- 5.8. A Coordenadoria do Centro de Seleção da UFGD compete excluir do PSLIN-2013/UFGD, a qualquer momento, o candidato que preencher a ficha de inscrição de forma errada e/ou fornecer dados inverídicos.
- 5.9. O preenchimento da ficha de inscrição será de inteira responsabilidade do candidato e, para que se possa produzir os efeitos legais a que se destina, deverá ser realizado com estrita observância das normas contidas neste Edital, sob pena de indeferimento da inscrição.
- 5.10. O preenchimento incorreto do campo e/ou a ausência do preenchimento do campo LOCAL DE PROVA, na ficha de inscrição, impedirá a efetivação da inscrição.
- 5.11. Para o candidato que não informar a data de nascimento corretamente na ficha de inscrição, será adotado, como critério de desempate, a data de nascimento 01/01/1995.
- 5.12. Após o prazo estabelecido neste Edital, não serão aceitas inscrições.

6. DAS PROVAS

- 6.1. As provas do PSLIN-2013/UFGD serão realizadas simultaneamente nas cidades de Amambai e Dourados, estruturadas conforme o Quadro 1, como segue (no horário de MS):

QUADRO 1 – Informações sobre as Provas do PSLIN-2013/UFGD

Etapas	Provas	Quantidade de Questões	Total de pontos por Prova	Data das Provas
Redação	Língua Portuguesa	-	20	15 de junho de 2013 A partir das 8 horas
	Língua Guaraní	-	20	
Prova Objetiva	Ciências Sociais	6	6	15 de junho de 2013 A partir das 13 horas
	Legislação Indígena	7	7	
	Matemática	6	6	
	Ciências da Natureza	6	6	
Prova Oral em Guaraní	-	-	35	16 de junho de 2013 Horário a ser definido no Edital de Convocação para as provas
TOTAL DE PONTOS			100	

- 6.2. O PSLIN-2013/UFGD será dividido em 3 (três) etapas da seguinte forma: 1) Redação em Guaraní e Redação em Português; 2) Prova Objetiva; 3) Prova Oral em Guaraní.



- 6.3. A avaliação da Prova Oral em Guaraní terá valor máximo de 35 pontos e será realizada por banca de 2 (dois) professores, sendo um obrigatoriamente conhecedor da língua Guaraní ou mediante apoio de intérprete de Guaraní.
- 6.4. A Prova Oral será realizada em duas etapas:
(a) a primeira etapa terá a duração de quinze minutos e consistirá na leitura de texto como preparação para a segunda etapa;
(b) a segunda etapa terá a duração de dez minutos e consistirá em arguição, abordando aspectos do texto lido na primeira etapa, visando aferir os conhecimentos específicos relativos aos objetos de avaliação.
- 6.5. As Provas de Redação na Língua Guaraní e na Língua Portuguesa terão o valor máximo de 20 pontos cada.
- 6.6. A Prova Objetiva constará de questões de múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas, sendo como correta uma única alternativa, e versará sobre o conteúdo programático constante no Anexo I deste edital.
- 6.7. O candidato que chegar ao local da prova após o horário de fechamento dos portões, no dia da prova, não poderá entrar, ficando automaticamente eliminado do Processo Seletivo.
- 6.8. O candidato deverá levar, para a realização das provas, caneta esferográfica de material transparente de tinta preta, lápis preto e borracha.
- 6.9. O candidato terá acesso ao ensalamento a partir de 7 de junho de 2013, consultando o endereço eletrônico www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013, no Disque Vestibular (0xx67) 3427-2587, ou nas Coordenações Técnicas Locais da FUNAI nas cidades de Amambai, Iguatemi, Tacuru, Paranhos, Antonio João, Douradina, Caarapó e Dourados; na Secretaria do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, e ainda na Coordenadoria do Centro de Seleção.
- 6.9.1. É de responsabilidade dos candidatos conhecerem com antecedência o local de realização das provas.
- 6.10. As provas terão início, rigorosamente, no horário previsto para cada uma delas, devendo os candidatos comparecer ao local de prova com pelo menos 45 minutos de antecedência, munidos de documento original de identificação utilizado para realizar a inscrição, caneta esferográfica de material transparente de tinta preta, lápis e borracha.
- 6.11. No horário reservado às provas, está incluído o tempo destinado à transcrição das respostas para o cartão-resposta e folha de redação.
- 6.12. A UFGD se reserva o direito de atrasar o horário de início das provas previsto neste Edital a critério da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, ouvida a Coordenadoria do Centro de Seleção, por motivos fortuitos ou de força maior.
- 6.13. O candidato que não apresentar documento de identidade original com foto, nos dois períodos, não poderá fazer a prova e será automaticamente excluído do PSLIN-2013/UFGD.
- 6.14. Caso o candidato esteja impossibilitado de apresentar, no dia de realização das provas, o documento de identidade original com foto por motivo de perda, roubo ou furto, deverá apresentar o Boletim de Ocorrência policial com no máximo 30 (trinta) dias de expedição. Nesta condição, o candidato será submetido à identificação especial, compreendendo coleta de dados, de assinaturas e de impressão digital em formulário próprio.
- 6.15. A identificação especial será exigida, também, ao candidato cujo documento de identificação com foto apresente dúvidas relativas à fisionomia ou à assinatura do portador.
- 6.16. No dia de realização das provas, não será permitido ao candidato entrar no ambiente de provas com aparelhos eletrônicos, tais como bíp, telefone celular, walkman, agenda eletrônica, notebook, palmtop, receptor gravador, máquina de calcular, máquina fotográfica, controle de alarme de carro, etc., bem como qualquer espécie de relógio, óculos escuros ou quaisquer itens de chapalaria, tais como chapéu, boné, gorro e similares.
- 6.17. A UFGD recomenda que, nos dias de realização das provas, o candidato não leve nenhum dos objetos citados no subitem 6.16, para evitar possíveis transtornos.
- 6.18. A UFGD não se responsabilizará por perdas ou extravios de objetos, documentos pessoais ou de equipamentos eletrônicos ocorridos durante a realização das provas nem por danos neles causados.
- 6.19. Não será permitido ao candidato entrar no local de provas portando armas de qualquer natureza, mesmo que apresentem porte legal de armas.



6.20. O candidato poderá deixar o local de prova somente depois de decorrida 1 (uma) hora e meia do início da prova objetiva e de redação, podendo levar os cadernos de prova.

6.21. Será eliminado do PSLIN-2013/UFGD o candidato que:

- a) deixar de realizar uma das provas;
- b) obter nota zero em uma das etapas ou deixar de atender as instruções contidas na capa de cada prova;
- c) for surpreendido, durante a realização das provas, portando e/ou usando aparelho celular, em comunicação com outras pessoas, bem como utilizando livros, equipamentos de cálculo, escuta eletrônica, anotações ou impressos não permitidos ou, ainda, praticando atos que contrariem as normas do presente Edital;
- d) se ausentar da sala de prova sem autorização e acompanhamento de responsável pela aplicação das provas;
- e) levar consigo o Cartão-Resposta e/ou as Folhas de Redações, ao retirar-se da sala de prova;

6.22. Em nenhuma hipótese será autorizada a realização de provas em horários especiais ou em locais diferentes daqueles designados pela Coordenadoria do Centro de Seleção.

7. DO CARTÃO-RESPOSTA E DA FOLHA DE REDAÇÃO

7.1. O cartão-resposta será distribuído aos candidatos depois de decorrida 1 (uma) hora do início da prova objetiva.

7.2. O candidato deverá assinalar suas respostas no cartão-resposta, exclusivamente, com caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente, preenchendo completamente o alveolo do cartão.

7.3. A questão deixada em branco, com emenda ou rasura ou com mais de uma marcação ainda que legível, terá a pontuação zero.

7.4. Não haverá substituição do cartão-resposta por causa de erro no seu preenchimento, ficando expressamente proibida a utilização de qualquer corretivo.

7.5. A folha de redação será entregue ao candidato junto com o caderno de provas.

7.6. O candidato deverá preencher a folha de redação com caneta de tinta preta fabricada em material transparente.

7.7. Não haverá substituição da Folha de Redação por causa de erro no seu preenchimento, ficando expressamente proibida a utilização de qualquer corretivo.

7.8. Qualquer desenho, recado, orações ou mensagens, inclusive religiosas, nome, apelido, pseudônimo ou rubrica, colocados na folha de redação serão considerados elementos de identificação do candidato. Apresentando qualquer um destes elementos, a prova será desconsiderada, não corrigida e ser-lhe-á atribuída pontuação zero.

8. DA DIVULGAÇÃO DO GABARITO OFICIAL

8.1. O gabarito preliminar do PSLIN-2013/UFGD será divulgado na data provável de 17 de junho de 2013, quando então será aberto o período de interposição de recurso.

8.2. Em caso de discordância de qualquer resultado do gabarito, caberá recurso em requerimento próprio de uso obrigatório, que estará disponível no endereço eletrônico www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013. O recurso deverá ser feito em forma de requerimento para cada questão, devidamente instruído com as justificativas e bibliografias correspondentes, sendo entregue na Coordenadoria do Centro de Seleção situada na Rua João Rosa Goes, n.º 1.919, Vila Progresso, Dourados, MS, das 8h às 11h e das 13h às 17h, nos dias 18 e 19 de junho de 2013.

8.3. Julgados os eventuais recursos, será publicado o gabarito oficial da primeira fase, na data provável de 26 de junho de 2013.

8.4. Resultando o recurso em anulação da(s) questão(ões), os pontos correspondentes serão atribuídos a todos os candidatos, independentemente de haverem ou não ingressado com recurso.

8.5. A resposta ao recurso será encaminhada ao requerente, por meio do e-mail informado no requerimento de recurso.



9. DA CORREÇÃO DAS PROVAS

- 9.1. A correção das questões objetivas das provas será feita por meio eletrônico.
- 9.2. O resultado da prova objetiva será a soma dos pontos obtidos em cada questão. Para cada acerto será atribuído um ponto.
- 9.3. A correção da prova de Redação será feita por banca de avaliadores, conforme critérios previamente estabelecidos pelas bancas elaboradoras, mantendo-se o anonimato dos candidatos, por meio de mecanismos convencionais em Processos Seletivos.
- 9.4. A prova de Redação será corrigida por avaliadores diferentes e independentes. Na correção da prova de Redação, serão atribuídos diferentes níveis de pontuação, conforme critérios estabelecidos pela Banca de Correção de Redações.
- 9.5. Será anulada a redação que: a) estiver em branco; b) número de linhas escritas insuficientes, sendo 15 o número mínimo de linhas; c) não atender a proposta solicitada ou que se afastar no todo do tema proposto; d) estiver escrita a lápis; e) não estiver articulada verbalmente (apenas com números, desenhos, palavras soltas, etc.); e) estiver assinada ou com qualquer tipo de identificação; e f) apresentar algum tipo de impropriedade ou outras formas propositais de anulação.
- 9.6. A prova oral avaliará o desempenho do candidato em uma situação de uso da língua Guaraní. Portanto, para atestar os níveis de proficiência dos candidatos, os mesmos serão avaliados com base nas seguintes competências: (a) eficiência e fluência na comunicação verbal; (b) variedade e precisão gramatical; (c) variedade e adequação do vocabulário; (d) pronúncia e compreensão oral na interação verbal; e (e) compreensão e interpretação do texto lido anteriormente ao momento da prova oral.
- 9.7. A prova oral será gravada para efeito de registro e avaliação. Não será fornecida, em hipótese alguma, cópia e/ou transcrição das gravações.
- 9.8. O total de pontos obtidos no processo seletivo será a soma dos pontos obtidos em cada uma das etapas, conforme quadro I do item 6.

10. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

- 10.1. Os casos de empate na classificação serão resolvidos com a aplicação sucessiva dos seguintes critérios de desempate: 1º) idade superior a sessenta anos, na data de inscrição no PSELEN-2013/UFGD, conforme artigo 27, parágrafo único, do Estatuto do Idoso; 2º) estar atuando como professor ou gestor em escolas indígenas; 3º) maior nota na prova de Entrevista na Língua Guaraní; 4º) maior nota na prova de Redação em Língua Guaraní; e 5º) maior idade do candidato.

11. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

- 11.1. A relação nominal dos candidatos aprovados e classificados no PSELEN-2013/UFGD será divulgada em ordem decrescente da pontuação final até o limite do número de vagas do curso por sistema de ingresso, na data provável de 28 de junho de 2013.
- 11.2. O resultado final será afixado, em edital próprio, em murais nas dependências da UFGD e da Coordenadoria do Centro de Seleção, disponibilizado na Página do Vestibular e ainda na Unidade Executiva Regional da FUNAI em Amambai.

12. A CONVOCAÇÃO E DA MATRÍCULA

- 12.1. As datas para a matrícula dos candidatos aprovados, classificados e convocados são 8 a 10 de julho de 2013.
- 12.2. As convocações para a matrícula dos candidatos aprovados e classificados no limite das vagas oferecidas no curso serão feitas por editais, contendo a classificação, o nome e o número do candidato e as datas para a matrícula.
- 12.3. O candidato convocado para efetuar a matrícula deverá obrigatoriamente apresentar-se na Secretaria Acadêmica da UFGD (Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso), munido dos seguintes documentos:
- a) Certificado de Conclusão do Ensino Médio/Diploma de Ensino Médio ou a Declaração de Equivalência expedida pelo Conselho Estadual de Educação com data anterior à da matrícula (original e cópia legível);
 - b) Histórico Escolar do Ensino Médio (original e cópia legível);
 - c) Certidão de Nascimento ou de Casamento (original e cópia legível);



- d) Documento de Identidade (original e cópia legível). No caso de candidato estrangeiro, deverá apresentar a cópia do Registro Nacional de Estrangeiro;
- e) Cartão do Cadastro de Pessoa Física (CPF) (original e cópia legível);
- f) Título Eleitoral – obrigatório para o candidato com, no mínimo, 18 anos e facultativo para o candidato com 16 ou 17 anos (original e cópia legível);
- g) Certidão de Quitação Eleitoral, disponível em <http://www.tre-ms.gov.br> – obrigatório para o candidato com, no mínimo, 18 anos e facultativo para o candidato com 16 ou 17 anos. (Obs.: não serão aceitas as cópias do Requerimento de Justificativa Eleitoral - Comprovante do Eleitor, em razão da Advertência, nele contida);
- h) Uma fotografia 5 x 7 cm frontal e com data (2013 ou 2012).

12.4. Para efetivação da matrícula, os candidatos concluintes do Ensino Médio em escolas extintas deverão apresentar documentos do Ensino Médio com autenticidade do Centro de Escolas Recolhidas ou órgãos competentes, sob pena de indeferimento ou cancelamento da matrícula.

12.5. O candidato, no ato da matrícula, deverá apresentar, obrigatoriamente, a documentação de conclusão do Ensino Médio ou equivalente (Diploma/Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou Certificado de Conclusão do EJA ou Certificado de Conclusão de Educação Profissional de Nível Técnico ou equivalente) e o seu respectivo Histórico Escolar.

12.5.1 a UFGD não aceitará declaração em substituição aos documentos citados e o candidato perderá o direito a vaga.

12.6. Perderá o direito a vaga o candidato convocado que não se apresentar para a efetivação da matrícula ou que se apresentar sem a documentação exigida.

12.7. O candidato excluído será substituído pelo próximo candidato na lista de classificação do curso.

12.8. O candidato convocado que for acadêmico de outro curso superior de graduação da UFGD, ao efetivar a matrícula no curso, terá a sua matrícula anterior cancelada.

12.9. Se constatada a não observância ao disposto no item anterior, será cancelada, automaticamente, a matrícula mais antiga.

12.10. O candidato convocado que não puder comparecer ao ato da matrícula poderá efetua-la por um representante, munido de procuração simples e cópias dos respectivos Documentos de Identidade com foto, quando for um dos genitores ou lavrada em cartório, nos demais casos.

13. DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

13.1. O candidato está declarando, ao se inscrever no PSLN-2013/UFGD, que aceita as condições contidas neste Edital e em outros correlatos que vierem a ser publicados e divulgados e, ainda, as decisões que possam ser tomadas pela Coordenadoria do Centro de Seleção.

13.2. É de responsabilidade exclusiva do candidato, acompanhar a publicação e a divulgação de todos os editais e atos referentes ao PSLN-2013/UFGD no Diário Oficial da União (DOU) e na Página do Vestibular.

13.3. A documentação dos candidatos será mantida sob a guarda da UFGD pelo prazo de 4 (quatro) meses, a contar a partir da data de publicação do resultado final do PSLN-2013/UFGD, sendo reciclada após este período.

13.4. Havendo divergências entre as informações publicadas em materiais de divulgação ou notícias sobre o PSLN-2013/UFGD, será considerado válido o que está publicado neste Edital.

13.5. Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Dourados - MS, 15 de abril de 2013.

Prof. Ana Paula Gomes Mancini
Pró-Reitora de Ensino de Graduação em exercício



EDITAL DE ABERTURA PROGRAD N.º 16, DE 15 de ABRIL de 2013
ANEXO I - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Células animais e vegetais. Ecologia. O equilíbrio dinâmico dos ecossistemas terrestres, fatores de equilíbrio, ciclos biogeoquímicos de carbono, oxigênio, nitrogênio e água. A proporcionalidade dos gases na atmosfera. Cadeia alimentar. Sistemas tradicionais e não tradicionais de classificação dos animais. Animais herbívoros e carnívoros. Seres autotrofos e heterotrofos. Dispersão de sementes: dispersores, vento, água e animais. Diferentes fases do desenvolvimento humano e seus aspectos biológicos e psicológicos: fecundação, desenvolvimento embrionário e fetal, nascimento, infância, adolescência, adulto, velhice. Gravidez e diferentes tipos de parto. Cuidados com o recém-nascido. Fases do desenvolvimento humano na cultura Guarani Kaiowá. Doença e saúde: conceitos tradicionais e não tradicionais. Drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Doenças provocadas por agentes infecciosos de ação parasitária. O ensino de parasitologia nas escolas, limites e possibilidades dos conteúdos dos livros didáticos. As serpentes de nossa região: peçonhentas e não peçonhentas mais comuns do cerrado, biologia e comportamento. Prevenção e tratamentos tradicionais e não tradicionais em caso de acidentes com animais peçonhentos. Implicações para o ensino-aprendizagem: níveis de raciocínio e potenciais de aprendizagem. O Ensino das Ciências no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

CIÊNCIAS SOCIAIS

Relevância do estudo da História. His. Movimento Indígena e Indigenista no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Processo de ocupação não-indígena e colonização do estado de Mato Grosso. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. Ocupação territorial pelo Guarani e Kaiowá. Movimento de reocupação e recuperação dos territórios indígenas Guarani e Kaiowá. Formas de organização social e espacial dos Guarani e Kaiowá – territórios, economia, cultura. Mito e História. Dinâmica Cultural. Análise do espaço geográfico, relação natureza e sociedade, relações sócio-espaciais, domínio-poder, relações culturais, relações de produção e divisão do trabalho. Territórios e etnias indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

MATEMÁTICA

Espaço e forma: localização, formas geométricas planas (quadriláteros, triângulos, círculo e circunferência) e espaciais (prismas, pirâmides e corpos redondos). Números e operações: números naturais, inteiros e racionais e reais; operações com número naturais e racionais. Grandezas e medidas: medidas convencionais e não convencionais (aquelas praticadas na comunidade) de comprimento, de área, de tempo, de massa e de capacidade e sistema monetário brasileiro. Porcentagem. Funções. O estudo da matemática no Referencial Curricular para as escolas indígenas.

LEGISLAÇÃO INDIGENISTA

Política e Legislação Indigenista. Direitos indígenas na Constituição Federal.

DA PROVA ORAL

Sobre a metodologia utilizada para a realização da prova oral, reveja o item 6.4 alíneas (a) e (b) deste edital. A respeito dos critérios utilizados nessa avaliação, reveja o que diz o item 9.6 deste edital. Com relação ao assunto do texto utilizado na primeira fase da prova oral, consideramos a possibilidade de tratar de questões atuais que envolvam direta ou indiretamente as comunidades indígenas, tais como legislação indigenista, políticas públicas voltadas para a questão indígena, educação indígena, educação escolar indígena, saúde indígena, segurança indígena, lazer em áreas indígenas, aspectos culturais, sociais e linguísticos em comunidades indígenas.

ANEXO 11 – AUTODECLARAÇÃO DE INDÍGENAS BRASILEIROS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARÁ

AUTODECLARAÇÃO

(estudante autodeclarado preto, pardo ou indígena)

Eu, _____
abaixo assinado, de nacionalidade _____, nascido em ___/___/____,
no município de _____, estado _____,
filho de _____ e de _____, estado civil _____,
residente e domiciliado à _____, CEP nº _____,
portador da cédula de identidade nº _____, expedida em ___/___/____,
órgão expedidor _____, CPF nº _____ declaro, sob as penas da lei,
que sou () preto () pardo () indígena. Estou ciente de que, em caso de falsidade
ideológica, ficarei sujeito às sanções prescritas no Código Penal* e às demais cominações legais
aplicáveis.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do declarante

Assinatura do responsável
(se o declarante for menor de idade)

*O Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal – Falsidade ideológica
Art. 299: omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante:
Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular.

ANEXO 12 – CERTIFICADO DE INDÍGENA (MEMBRO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

EDITAL DE ABERTURA PROGRAD N.º 16, DE 15 de ABRIL de 2013 ANEXO II - DECLARAÇÃO DE ETNIA INDÍGENA

A liderança indígena da Aldeia _____ /e ou representante da FUNAI de _____ declara para os devidos fins de participação na seleção do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul- SED, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Prefeituras Municipais e o Movimento dos professores Guarani e Kaiowá, na melhor forma de direito que o(a) Sr(a) _____ e indígena Guarani, ou Kaiowá.

Por ser verdade, firmamos a presente.

Local : _____ Data: _____

Assinatura
Liderança Indígena e ou Representante da FUNAI

Assinatura
Indígena Requerente



**INFORME GENERAL DE LOS
ESTUDIANTES INSCRITOS
A LA GESTIÓN I/2014**



UNIDAD

ADMISIONES Y REGISTROS

MACHARETI-BOLIVIA

[Handwritten signature]
Cada y Paratiha...
UNIBOL GUARANI Y PUERLOS DE TIERRAS BAJAS
APIAGUAIKI TUPA



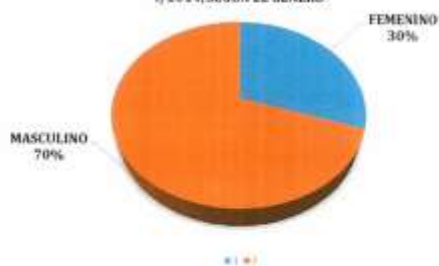
INFORME ESTADÍSTICO DE ESTUDIANTES INSCRITOS A LA GESTIÓN 1/2014

TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS A LA GESTIÓN 1/2014			
SEMESTRE	TOTAL		TOTAL
	F	M	
1º SEMESTRE	87	161	248
2º SEMESTRE	24	63	87
3º SEMESTRE	40	83	123
5º SEMESTRE	16	45	61
6º SEMESTRE	16	44	60
7º SEMESTRE	15	45	60
8º SEMESTRE	15	41	56
10º SEMESTRE	8	29	37
TOTAL	221	511	732

INSCRITOS POR CARRERA GESTIÓN 1/2014

DATOS GENERALES DE LA GESTIÓN 1/2014 DE LAS CUATRO CARRERAS DE LA UNIBOL GUARANÍ																		
CARRERAS	ECOPISCICULTURA				MVZ				FORESTAL				IPGN				TOTAL	
	F	M	TOTAL	%	F	M	TOTAL	%	F	M	TOTAL	%	F	M	TOTAL	%	TOTAL	%
1º SEMESTRE	22	39	61	41	16	37	53	34	20	45	65	31	29	40	69	32	248	34
2º SEMESTRE	2	8	10	7	4	16	20	13	11	21	32	15	7	18	25	11	87	12
3º SEMESTRE	12	16	28	19	10	24	34	22	11	18	29	14	7	25	32	15	123	17
5º SEMESTRE	4	12	16	11	1	10	11	7	6	12	18	9	5	11	16	7	61	8
6º SEMESTRE	1	13	14	9	7	11	18	11	4	7	11	5	4	13	17	8	60	8
7º SEMESTRE	2	3	5	3	1	8	9	6	7	15	22	11	5	19	24	11	60	8
8º SEMESTRE	5	5	10	7	1	7	8	5	4	14	18	9	5	15	20	9	56	8
10º SEMESTRE	1	4	5	3	2	2	4	3	3	9	12	6	2	14	16	7	37	5
TOTAL	49	100	149	100	42	115	157	100	66	141	207	100	64	155	219	100	732	100

GRÁFICO ESTADÍSTICO DE LOS INSCRITOS A LA GESTIÓN 1/2014, SEGUN EL GÉNERO

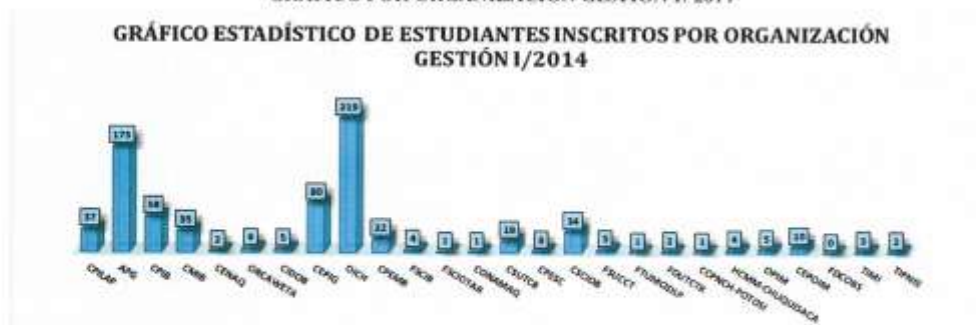




INSCRITOS POR ORGANIZACIÓN GESTIÓN I/2014

POR ORGANIZACIÓN GESTIÓN I/2014			
Nº	NOMBRE	TOTAL	TOTAL %
1	CPILAP	37	5
2	APG	173	24
3	CPIB	58	8
4	CMIB	35	5
5	CENAQ	2	0
6	ORCAWETA	6	1
7	CIDOB	5	1
8	CEPIG	80	11
9	DICH	219	30
10	CPEMB	22	3
11	FSCIB	4	1
12	FSCIOTAR	1	0
13	CONAMAQ	1	0
14	CSUTCB	19	3
15	CPESC	3	0
16	CSCIOB	34	5
17	FSUCCT	5	1
18	FTUMCIDLP	1	0
19	FDUTCTK	2	0
20	CCPNCH-POTOSI	1	0
21	HCMM-CHUQUISACA	4	1
22	OPIM	5	1
23	CEPOIM	10	1
24	FDCOBS	0	0
25	TIMI	3	0
26	TIPNIS	2	0
TOTAL		732	100

GRÁFICO POR ORGANIZACIÓN GESTIÓN I/2014

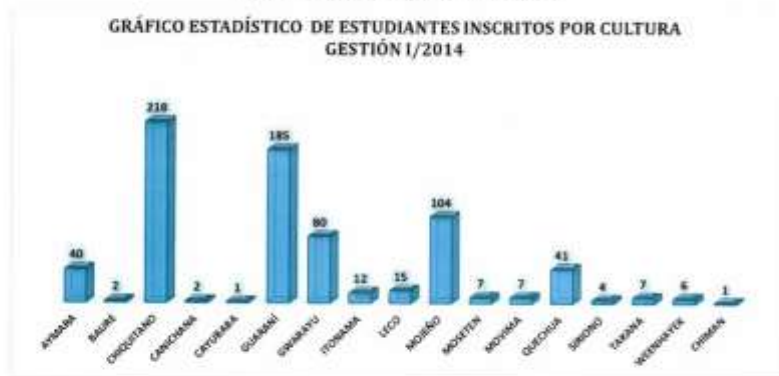




INSCRITOS POR CULTURA GESTIÓN 1/2014

POR CULTURA GESTIÓN 1/2014			
Nº	NOMBRE	TOTAL	TOTAL %
1	AYMARA	40	5
2	BAURE	2	0
3	CHIQUITANO	218	30
4	CANICHANA	2	0
5	CAYUBABA	1	0
6	GUARANI	185	25
7	GWARAYU	80	11
8	ITONAMA	12	2
9	LECO	15	2
10	MOJEÑO	104	14
11	MOSETEN	7	1
12	MOVIMA	7	1
13	QUECHUA	41	6
14	SIRIONO	4	1
15	TAKANA	7	1
16	WEENHAYEK	6	1
17	CHIMAN	1	0
TOTAL		732	100

GRÁFICO POR CULTURA GESTIÓN 1/2014



ANEXO 16 – QUADRO INFORMATIVO DE ALUNOS DA UIIM



COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE
 Dirección de Educación Media Superior y Superior
 UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN
 Matrícula correspondiente al Ciclo Escolar 2013 -2014

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN (Sede Pichilalén)
 Matrícula por Carrera, Lengua Originaria y Sexo
 Octavo Semestre (Febrero - Julio 2014)
 Cuarta Generación

LENGUAS	Lic. en Desarrollo Sustentable		Sub- total	Lic. en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales		Sub- total	Arte y Patrimonio Cultural		Sub- total	Lengua y Comunicación Intercultural		Sub- total	TOTAL	
	MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES
Purhépecha	5	6	11	3	2	6	2	1	3	1	18	23	28	51
Chontal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nahuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mezahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español (NO ILLJ)	18	11	26	6	3	9	5	2	10	10	3	17	19	37
TOTAL	23	24	47	9	5	14	7	3	10	22	25	48	61	122

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN (Sede Pichilalén)
 Matrícula por Carrera, Lengua Originaria y Sexo
 Sexto semestre (Febrero - Julio 2014)
 Quinta Generación

LENGUAS	Lic. en Desarrollo Sustentable		Sub- total	Lic. en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales		Sub- total	Arte y Patrimonio Cultural		Sub- total	Lengua y Comunicación Intercultural		Sub- total	TOTAL	
	MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES
Purhépecha	3	7	10	1	1	2	2	2	4	5	4	9	10	14
Chontal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nahuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mezahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español (NO ILLJ)	9	15	24	1	5	6	8	3	12	6	2	8	25	50
TOTAL	12	22	34	2	6	8	11	5	16	11	6	17	35	74

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN (Sede Pichilalén)
 Matrícula por Carrera, Lengua Originaria y Sexo
 Cuarto semestre (Febrero - Julio 2014)
 Sexta Generación

LENGUAS	Lic. en Desarrollo Sustentable		Sub- total	Lic. en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales (Promoción Básica)		Sub- total	Arte y Patrimonio Cultural (Promoción Básica)		Sub- total	Lengua y Comunicación Intercultural (Promoción Básica)		Sub- total	TOTAL	
	MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES
Purhépecha	2	2	4	1	1	2	2	1	3	2	1	3	4	8
Chontal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nahuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mezahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español (NO ILLJ)	7	7	14	3	3	6	8	3	11	2	2	2	20	33
TOTAL	9	9	16	4	4	8	10	4	14	4	3	5	24	48

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHÓACÁN (Sede Pichililpan)																			
Matrícula por Carrera, Lenguas Originarias y Sexo																			
Segundo Semestre (Febrero - Julio 2014)																			
Séptima Generación																			
LENGUAS	Lic. en Desarrollo Sostenible		Sub-total		Lic. en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales		Sub-total		Arte y Patrimonio Cultural		Sub-total		Lengua y Comunicación Intercultural		Sub-total		TOTAL		
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	GENERAL
Purhépecha	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otomí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Náhuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mazahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español (NO HET)	0	11	17	9	1	1	10	12	10	22	2	2	4	20	34	4	20	34	53
TOTAL	0	17	25	10	4	14	17	37	34	6	14	43	44	87					

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHÓACÁN																			
Matrícula General por Carrera, Lenguas Originarias y Sexo (Solo Licenciaturas, no agregar matrícula de maestrías)																			
Ciclo Escolar 2013-2014 (Febrero - Julio 2014)																			
LENGUAS	Lic. en Desarrollo Sostenible		Sub-total		Lic. en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales		Sub-total		Arte y Patrimonio Cultural		Sub-total		Lengua y Comunicación Intercultural		Sub-total		TOTAL		
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	GENERAL
Purhépecha	10	21	31	0	12	11	11	11	32	26	27	53	51	67	118				
Otomí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Náhuatl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mazahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Español (NO HET)	40	51	91	19	12	31	34	21	55	20	11	31	111	95	208				
TOTAL	50	72	122	33	20	43	45	32	77	46	38	84	104	103	208				

ANEXO 17 - QUADRO DE PRIORIDADES PAISES LATINOAMERICANOS

Aplicação dos Direitos dos Povos Indígenas

Legislación aplicable a los temas relativos a los derechos de los pueblos indígenas

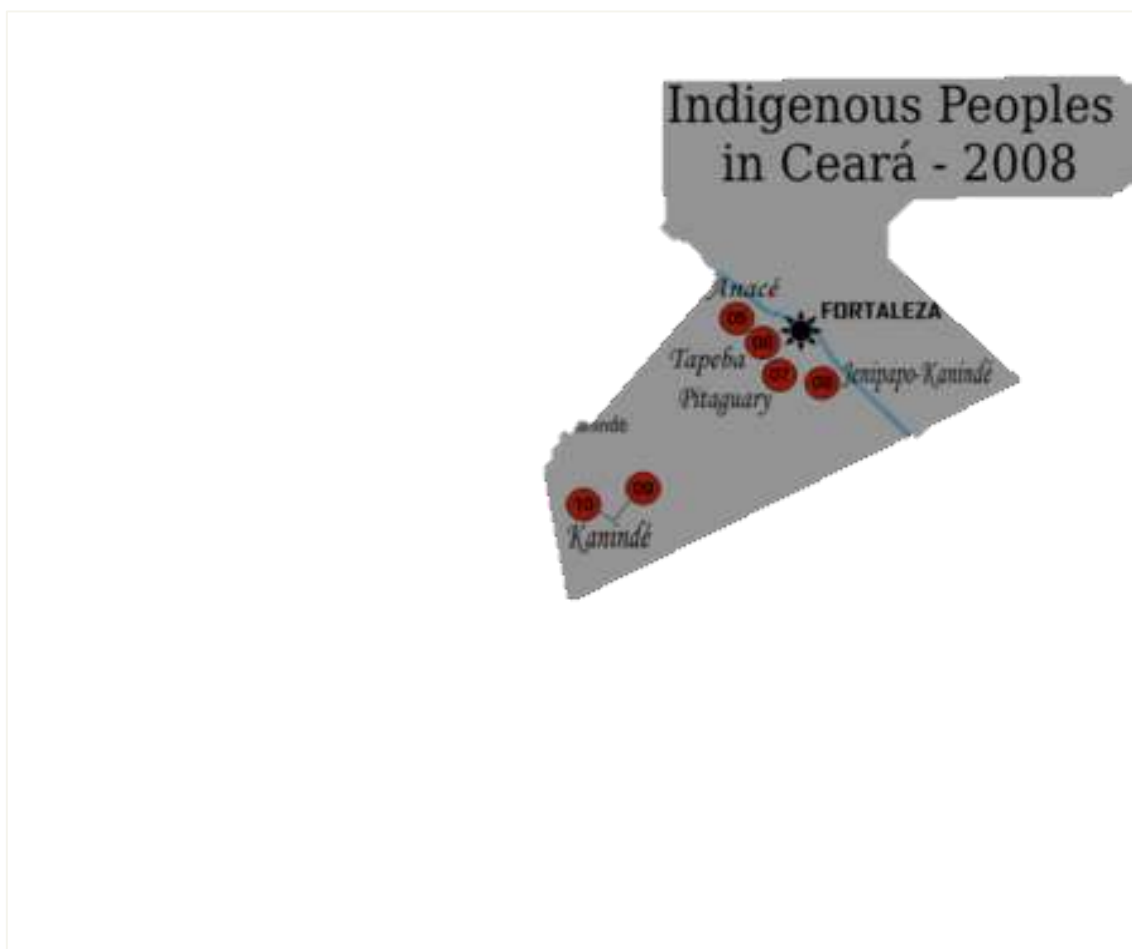
Componente de Derechos	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela
Diversidad cultural																	
Identidad																	
Terminos																	
Justificación indígena																	
Actividad y libre determinación																	
Medio ambiente																	
Recursos naturales																	
Impacto de proyectos																	
Participación																	
Idioms																	
Salud																	
Educación																	
Derechos económicos																	
Regimen tribal																	
Registro civil																	
Patrimonio cultural																	
Libertad de culto y espiritual																	
Mujeres indígenas																	
Derecho de familia																	
Protección de la tierra																	
Organización política																	

37

127

¹²⁷ Fonte: Estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe. Ed, Fondo Indígena. La Paz Bolivia, 2011

ANEXO 18 - MAPA COMUNIDADE PITAKAJÁ



128

¹²⁸ Fonte: Recorte do mapa da Relação dos indígenas presentes na XIV Assembléia Estadual dos Povos Indígenas no Ceará, realizada na Aldeia Cajueiro, Poranga, em dezembro de 2008

ANEXO 19- 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 20- EJEMPLO DE DOCUMENTO DO ISA SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS

Pueblo: Jenipapo-Kanindé

I.- Identificación

Región	Noreste de Brasil
Pais(es)	Brasil
Nombre del pueblo	Jenipapo-Kanindé
Autodenominación del pueblo	
Otros nombres del pueblo	Paiaaku
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 e 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-á 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 [...] inibir 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.

† Información No Disponible

Atlas Socio Lingüístico de pueblos indígenas de América Latina

