

**PEDAGOGIA CUIAMBÁ MAGISTÉRIO INTERCULTURAL
TREMembÉ: REFLEXÕES ACERCA DA INTERCULTURALIDADE E
FORMAÇÃO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ¹**

Francisco Lucas de Sousa Lima ²
Dr^a Virgínia Célia Cavalcante de Holanda³

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar, numa perspectiva da interculturalidade crítica, a territorialidade dos saberes geográficos na formação docente do Curso Cuiambá Pedagogia Intercultural Indígena Magistério Tremembé, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. O processo formativo de professores de geografia deve operar pelo reconhecimento de “saberes outros/tradicionais”, uma vez que em seu papel social está a produção da realidade e o exercício da cidadania através dos saberes legítimos. A análise da territorialidade dos saberes está sendo feita a partir das narrativas do projeto pedagógico do curso, dos Trabalhos de Conclusão de Curso e das entrevistas realizadas com os cursistas concludentes. Apresenta-se para o presente resumo, uma análise qualitativa do Projeto Pedagógico afim de compreender a interculturalidades de saberes geográficos no processo de construção e nos propósitos do Curso.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico; Universidade; Interculturalidade de saberes, Inclusão.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, la territorialidad del conocimiento geográfico en la formación de profesores del Curso de Pedagogía Intercultural Indígena Tremembé de Cuiambá, ofrecido por la Universidad Estadual Vale do Acaraú. El proceso de formación de profesores de geografía debe operar reconociendo los "saberes otros/tradicionales", ya que su papel social incluye la producción de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía a través del conocimiento legítimo. La territorialidad del conocimiento está siendo analizada a partir de las narrativas del proyecto pedagógico del curso, de los Documentos de Conclusión del Curso y de las entrevistas realizadas a los graduados. Este resumen presenta un análisis cualitativo del Proyecto Pedagógico para comprender la interculturalidad del conocimiento geográfico en el proceso de construcción y en los objetivos del curso.

¹ Trabalho apresentado no XV ENANPEGE, elaborado com base na dissertação de mestrado do PROPGEU-UVA, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

² Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Geografia PROPGEU da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, franciscoluks3d@gmail.com;

³ Dr^a Virgínia Célia Cavalcante de Holanda, Orientadora e professora do PROPGEU da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA virginia_holanda@uvanet.br

Palavras chave: Proyecto Pedagógico; Universidad; Interculturalidad del conocimiento; Inclusión.

INTRODUÇÃO

No ocidente, observamos uma influência progressiva da política externa dos EUA, que passou a desempenhar um papel mais proeminente nas políticas educacionais do Brasil. Nesse sentido, temos uma dupla abordagem na "ajuda externa": uma no âmbito financeiro (econômico) e outra no âmbito político/ideológico, que busca garantir sua legitimidade (Minto, 2006). No Brasil, assim como em muitos outros países situados na periferia do capital central, essas políticas de cooperação visavam exercer controle de acordo com os interesses da política externa americana em Aliança para o Progresso⁴. Tal aliança fica sob a administração da United States Agency for International Development (USAID), que gerencia a distribuição das ajudas externas com discurso de "modernização" de sociedades "tradicionais".

No caso da educação, a "ajuda" desempenharia um papel ainda maior, uma vez que funcionaria também como instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção. Seu papel foi introduzir no campo educacional uma certa forma de pensar que propiciava sua utilização como instrumento de legitimação política de uma nova ordem econômica mundial. A estratégia de disseminação dos princípios de "capital humano" constituiu o principal desses instrumentos.

A Aliança para o Progresso se torna o instrumento mais importante dessa nova ordem política global, baseada na "ajuda externa". Essa ajuda, por sua vez, estava fundamentada na nova disciplina da década de 1950, a "economia da educação", que fornecia o arsenal ideológico para legitimar a lógica capitalista no campo educacional.

A ideologia neoliberal, ao trabalhar com o conceito de capital humano, formula as políticas educacionais de acordo com as noções de competências e empregabilidade, as quais integram a nova linguagem educacional. Essas noções correspondem aos propósitos da nova ordem burguesa que opera os pilares da política educacional em suas dimensões centrais, onde se encontram o modelo de organização do ensino superior, o financiamento da educação e a avaliação (Minto, 2006, p. 224). Nesse sentido, a formação possui um caráter individualizador, meramente quantitativo e torna-se um instrumento de competição em um mundo cada vez mais disputado e com escassez de oportunidades de trabalho, que é produzido pelo próprio neoliberalismo.

⁴ Programa da administração Kennedy de 1961, mesma data de fundação da USAID, a Aliança para o Progresso estabelecia ajuda externa aos países Latino-Americanos e demais países com renda per capita abaixo de \$ 100, compreendidos como "Países Pobres" pelo Banco Mundial a partir de 1948.

A ideia de capital humano nega contradições e antagonismos dentro da lógica do capitalismo, retratando o trabalhador como um potencial capitalista. Dentro dessa lógica de ascensão social, o acesso à qualificação e à educação é fundamental (Minto, 2006). Nesse sentido, ela individualiza todo o processo de existência e atuação do indivíduo, legitimando o esforço individual para um objetivo que é considerado "global" e "único". Apesar de enfrentar alguns desafios na implementação, esse sistema ideológico orientou a política educacional no ocidente com pouco espaço para questionamentos, o que se reflete no "tecnicismo" prevalecente.

De caráter decolonial, a proposta de interculturalidade crítica busca superar a compreensão de “único modo” ou única possibilidade de pensar e praticar uma educação, buscamos uma educação geográfica concretamente renovadora, negando assim a unidimensionalidade pregado pelas concepções dominantes da modernidade. O que se busca é o papel crítico da escola, novas concepções de civilidade, organizações espaciais, romper estruturas eurocêntricas dominantes nas ex-colônias, o que podemos denominar pós-colonialidade.

É importante pontuar a “educação diferenciada”, que de acordo com Libâneo (p. 16, 2009) é a polarização de interesses na educação de diferentes grupos sociais, os grupos dominantes integram uma escola voltada para o conhecimento, nas tecnologias e aprendizagem, os grupos marginalizados economicamente experimentam a escola integrativa, voltada ao acolhimento assistencial em primeiro plano. Educação diferenciada no Brasil sempre existiu, diferindo extraoficialmente os grupos sociais. Portanto, o termo que compreendemos como conveniente para esta pesquisa seja educação intercultural, em particular, o mesmo usamos para formação. No entanto, o termo “diferenciado” só será usado quando relacionado à legislação, apesar de defasado epistemologicamente.

A educação diferenciada indígena, regulamentada pelo decreto lei 6.861/09, estabelece que sua formulação deve ser organizada de acordo com as especificidades das comunidades indígenas e em colaboração com membros da etnia. A valorização da cultura e diversidade étnica integra os princípios organizacionais da educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas, e dispõe do entendimento de interculturalidade, que pode ser caracterizada como uma Política de Reconhecimento de Diferenças (PRD). Para compreendermos as variantes das políticas de inclusão, além da PRD, incluímos a Política de Dignidade Igualitária (PDI), de caráter liberal, que em discurso propõe a superação das desigualdades por meio do acesso igualitário de populações minorizadas aos espaços. (Tubino, 2012, p. 6) a exemplo, as cotas étnico-raciais seriam exemplo de PDI.

A interculturalidade é compreendida por meio de duas vertentes, a saber: interculturalidade funcionalista e interculturalidade crítica. A interculturalidade funcionalista se caracteriza como um instrumento do liberalismo, pois, propõe a superação das assimetrias sociais sem atacar as estruturas que perpetuaram tais desigualdades, relegando a interculturalidade exclusivamente ao discurso da alteridade cultural e à particularização das diferenças.

Tubino sustenta que apenas por meio da interculturalidade crítica são possíveis transformações educacionais verdadeiramente democratizadoras e inclusivas, pois esta vai além da discussão dos aspectos culturais que evidenciam as diferenças, mas também utiliza a diferença cultural como uma ferramenta de desenho institucional, modificando a estrutura de poder que cria as assimetrias sociais, sobretudo. Romper com o funcionalismo permite ir além da empregabilidade da formação, do saber e de seu consumo, possibilitando equidade política, econômica e jurídica aos povos colocados na marginalidade dessas três dimensões.

METODOLOGIA

O curso de Pedagogia Intercultural Tremembé é o resultado de um longo processo de participação efetiva da comunidade indígena Tremembé, professores indígenas, caciques, pajés, lideranças e professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, com o objetivo de formar 86 professores Tremembé dos aldeamentos dos municípios de Itarema e Acaraú - CE, para as escolas diferenciadas de educação básica.

O programa de Pedagogia Intercultural Cuiambá é uma experiência cujo currículo é pensado e elaborado pela comunidade e assimilado pela UVA. Há uma carga simbólica única aqui, onde o conhecimento é pensado pela comunidade e para a comunidade, e a universidade desempenha o papel de validar esse conhecimento, rompendo com a estrutura hierárquica tradicional da tecnologia e do ensino superior. As tradicionais relações simbólicas de poder mudam a partir da desconstrução de seu caráter conservador, em que conflitos e problemáticas são solucionados em benefício de um pensamento do poder hegemônico.

A UVA experimenta a descentralização ao promover a desarticulação de sua participação no processo de homogeneização cultural e social que requer o capitalismo e sua apropriação neoliberal da sociedade.

Diante das problemáticas nas disciplinas tradicionais, observamos onde é possível a realização da pesquisa, tendo em mente os desafios de trabalhar com comunidades historicamente subalternizadas, vítimas outrora do exercício de dominação através dessas

disciplinas/saberes, considerando também o fato de residirmos em uma sociedade pós-colonial, com todos os conflitos e reflexões que ela exige.

Muitas transformações no campo da pesquisa já ocorreram e muitas práticas já foram repensadas, muitas delas por meio de pesquisas e reflexões de grupos minorizados. Para atender às demandas específicas dessa pesquisa, foi escolhida a abordagem etnográfica das entrevistas e narrativas coletadas.

Como método, adotaremos a etnografia, que consiste no acompanhamento e registro de relatos visuais e orais. Para os relatos orais, será adotada a micro-análise etnográfica, também conhecida como análise de discurso ou análise sociolinguística. Bachtold e Robert (2022) refletem sobre o uso da etnografia para o estudo de políticas públicas e como a etnografia crítica pode ser uma grande auxiliar para esse tipo de investigação. A etnografia aqui é uma ferramenta de análise que vai além do mero uso metodológico, uma vez que trabalha com o conceito fundamental da antropologia, que é a alteridade, indispensável para a compreensão da interculturalidade. A etnografia, em suas muitas definições, é uma prática caracterizada pela convivência mais ou menos prolongada em espaços caracterizados por assimetrias e diferenças culturais, econômicas e geográficas.

É necessário perceber a etnografia longe de seu ultrapassado arquétipo que buscava longos períodos de convivência em comunidades remotas, isoladas e etnicamente diferentes. Tal processo de longa convivência cumpre um papel de estabelecer neutralidade, buscando atenuar as diferenças que se instalam entre o pesquisador e o Outro observado. Esse procedimento visava a observação por meio da convivência como forma de colonizar o outro que diverge do pesquisador. Malinowski, considerado o pai-fundador da etnografia, estabelece a partir da década de 1920 que somente por meio da "observação participativa" o pesquisador poderia conhecer profundamente o outro, a fim de superar pressupostos etnocêntricos do pesquisador por meio de convivência prolongada, sendo necessário um procedimento para inventariar os aspectos culturais. No entanto, devemos compreender que essa visão de trabalho de campo está sustentada na teoria funcionalista, concebendo cultura como um "todo", algo mensurável e delimitável, intransmutável, onde o pesquisador organiza, compara e atribui significado ao que está disperso. Trata-se de uma concepção moderna do etnógrafo, que busca estudar a cultura por meio de tropos, temas, tendo a cultura como referência de interpretação. O texto etnográfico moderno era delimitador, buscando traduzir a cultura, tendo o pesquisador como intérprete e colocando-o como figura de autoridade. Os pós-modernos não admitem mais que a cultura seja alvo de interpretação, mas que a escrita, o texto etnográfico seja analisado,

pois nele também se encontra um mecanismo de adoção ou recusa de determinadas relações e narrativas.

O procedimento da micro-análise subverte o senso comum do uso da linguagem no pensamento ocidental. Ao analisar os olhares, os silêncios, os sorrisos, tudo isso compõe a linguagem e vai além da relação de palavra-objeto que resulta em descrição, cumprindo um papel referencial, como sustenta Peirano (2014). Podemos conceber a vivência como um fenômeno, que precisa estar densamente descrito, resultando em uma apreciação qualitativa do que for possível de registrar na respectiva atuação de campo do pesquisador.

Definido o método, que também pode ser além-método (Peirano, 2014), a etnografia subsidiada pela microanálise permitirá reflexões sobre a cosmovisão de mundo existente na etnia Tremembé e como está integrado o saber geográfico que organiza o tempo e o espaço da comunidade. A relação com o território que a comunidade possui pode ter diversas origens, como a compreensão espiritual do mundo, as narrativas cotidianas ou mesmo a formação escolar tradicional, dentro ou fora da família, de acordo ou não com as tradições do grupo. Afim de garantir uma execução positiva da análise, é fundamental despir-se das preconcepções, as projeções que se podem levar a campo de acordo com a convivência pré-existente ou não. Para um trabalho crítico, é indispensável que se desprenda das predefinições externas que se tem de comunidades indígenas, ignorando assim os essencialismos presentes na perspectiva colonizadora.

Para um bom trabalho etnográfico, é necessário que não haja fórmulas, objetificações, não existe um modelo, cada pesquisa requer uma análise própria, seguindo sua trajetória, o método não deve tratar a pesquisa como resultado de matéria sedimentada, o método etnográfico existe para ampliar o leque de possibilidades interpretativas, já que é ela uma ferramenta de compreensão da sociedade, estando o pesquisador incluso.

Os relatos coletados até o momento desta pesquisa que se encontra em andamento estabelecem a posição do indígena no mundo contemporâneo pós-colonial. Prevalece a percepção do Ser indígena diante do mundo atual, rompendo estereótipos, convenções e incluindo intercâmbio de saberes com outros povos indígenas com o uso das redes sociais. A micro-análise também é realizada sobre o Projeto Político Pedagógico do curso Cuiambá, averiguamos o que o curso propôs em currículo para geografia dentro de sua polivalência.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ingresso das populações indígenas no ensino superior representa o início de um grande desafio para as universidades, na medida em que são convidadas a reconhecer outras

formas de conhecimento igualmente relevantes, que precisam ser valorizadas e respeitadas. O censo do ensino superior de 2021 indica que existem 8.987.120 matrículas no ensino superior brasileiro, sendo 23% em instituições públicas e 77% em instituições privadas (INEP, 2021). Diante da necessidade de estabelecer um diálogo entre as diversas formas de saberes e experiências, cabe às universidades se prepararem para dialogar com os saberes e demandas advindas das comunidades indígenas, que são coletivas. No Brasil, após a Constituição de 1988, observamos um crescimento significativo das produções nesse sentido nos últimos anos, como registrado na literatura. Nessa perspectiva, justifica-se o presente estudo ao retratar a experiência e a luta indígena pela garantia de seus direitos e preservação cultural por meio da educação.

É preciso afirmar que a vertente da interculturalidade, proposta por autores como Fidel Tubino e Walsh, está situada para repensar o papel social das diferenças, que, ao se manifestarem, necessitam de respostas adequadas aos seus contextos.

Essa posição promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade e, neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Está constituída pela afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

(Candau, 2020, p. 20)

A negociação para construção do projeto do Curso Cuiamba infere um currículo-território de luta por existência e re-existência⁵ de territorialidades. Para as epistemologias indígenas (HAESBAERT, 2021), a metodologia (projeto participativo) desmonta os paradigmas do status quo e da hegemonia disciplinar. O corpo é um espaço de sentimentos, afetividades e exposição às experiências, articulando-se em uma territorialidade. O corpo está em constante movimento, carregando uma bagagem cultural construída ao longo das trajetórias de existência e resistência dos indivíduos.

⁵ Comunidade indígena de afirmação identidade cultural, panorama dos últimos 50 anos. A partir da necessidade de pensar o território.

A interculturalidade não consiste na negação de culturas distintas, mas na assimilação e desconstrução epistemológica. Esclarecemos que a interculturalidade crítica não tem o objetivo de negar ou excluir saberes, mas de incluir saberes distintos que correspondam ao contexto étnico de povos subalternizados. Praticar a subalternização do conhecimento de um grupo é um método concreto de colonização e apagamento das diferenças.

Essa posição impõe ao outro um espaço de coleta, um alvo, um sujeito, um objeto, um ponto de desconhecimento que necessita de desbravamento intelectual, e onde se chega a uma solução. Nesse espaço, também se encontra a geografia

A temporalidade e o espaço são domínios que nos permitem discutir a influência da cultura e como instituições como a escola são fundamentais nos processos de dominação. A organização do tempo faz parte das atividades sociais e é um sistema organizacional particular da vida. Os limites e as divisões de tempo para tarefas específicas são implementados inicialmente por meio da escolarização. A temporalidade, nesse caso, classifica um ser como "civilizado" e outro como "selvagem". Nesse processo, características são atribuídas conforme há divergências entre a experiência de um grupo subalternizado. Podemos observar exemplos de representação da vivência indígena.

As representações da "vida nativa" como desprovidas de hábitos de trabalho, e dos nativos como preguiçosos, indolentes ou incapazes de prestar atenção em algo por muito tempo, fazem parte de um discurso colonial ainda vigente. Foram formuladas várias explicações para tal indolência, o clima quente, por exemplo, parecia ser um fator. Com frequência, a simples associação entre raça e a indolência era suficiente para considerar as pessoas de pele mais escura como "naturalmente" preguiçosas.

(SMITH, L, 2018, p. 70)

Com o avanço sistemático dessa adequação às expectativas do colonizador, essa compreensão de "descontrole" ou falta de domínio do tempo foi usada como justificativa para violações e outras práticas excludentes, incluindo a relação com o espaço e o território. Ao refletirmos sobre o espaço pós-colonial dos povos indígenas, podemos perceber que a noção de "espaço" também é um aspecto da vida que foi colonizado, como observa Linda. A terra indígena é um espaço de disputa, algo a ser reivindicado, tomado e posto sob controle, o que é plausível no mundo pós-colonial, mas inconcebível no período pré-colonial. Os povos indígenas, na luta por território, estão afirmando seus corpos, suas existências, que foram negados a eles desde o contato com a noção de domínio do europeu ocidental. Entendemos então que o território, além de um domínio, é uma forma de existir e se afirmar. A relação com o território foi estabelecida através do tempo e do espaço, aos quais eram ou não dominados, e uma vez estabelecida uma posição ideológica de domínio, a vida existente e organizada em função desses elementos é (des)construída, onde se (des)legitima a atuação do outro.

As disciplinas tradicionais estão classificadas dentro de campos de conhecimento.

Entender esse aspecto é uma forma de compreender a análise anterior sobre o que são ciências, conhecimento e poder. A maioria das ciências tradicionais é fruto de uma visão cultural do mundo antagônica ao sistema de crenças. Da mesma forma, elas não possuem uma metodologia para lidar com sistemas de conhecimento diferentes (Smith, 2020, p. 85).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados até o momento ainda são parciais. O curso Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé é oferecido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e é presencial, não possuindo fluxo contínuo. Ele é elaborado especificamente para formar professores. O curso tem carga horária total de 3.240 horas e duração de 4 anos, habilitando o professor indígena Tremembé a atuar na docência e na gestão da escola indígena. Além disso, fortalece a ação nas aldeias e no movimento indígena Tremembé, e, de modo mais amplo, no movimento indígena regional e nacional. Ele é resultado de um longo processo de efetiva mobilização da comunidade indígena Tremembé, professores indígenas, cacique, pajé, lideranças e professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). O curso tem como objetivo formar 86 professores Tremembé das aldeias dos municípios de Acaraú, Itarema e Varjota - CE para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas diferenciadas de educação indígena, conforme Resolução CNE 01/2015.

Resultado de um longo diálogo, iniciado em reuniões com as lideranças e nas plenárias com a comunidade indígena Tremembé em 2016, culminando no I Seminário realizado em 2017, sua construção foi desenvolvida com a participação das lideranças e dos professores de todas as Aldeias Tremembé de Acaraú e Itarema, docentes da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e também contou com a participação dos pais e avós dos discentes na consulta para a elaboração do projeto.

O nome Cuiambá foi escolhido porque é o recipiente feito a partir da cuia da cabaça, no qual o indígena Tremembé consome o "mocororó", uma bebida fermentada de caju. A Cuiambá é mantida no centro da roda do Torém, representando a partilha e a união. A bebida é ingerida durante o ritual do Torém. Entre 14 etnias indígenas do Ceará, o povo Tremembé o único a dançar o Torém. O Cuiambá é a consagração do Torém, onde a dança consagra o Pai Tupã, os guias, mestres e encantados que acompanham o povo Tremembé, dentro da cosmogonia ancestral. Para o povo Tremembé, não há outro mundo além do já habitado, e ao fim da vida há outra vida que será vivida nesse mesmo mundo, ausente de qualquer julgamento. Ao cuidar da terra como lar, também cuidamos do lar daqueles que se encantaram, e que integram a nova

vida, o território também é, portanto, sagrado. O Curso Cuiambá, em sua polivalência, permite que práticas que mantêm a cultura Tremembé resistente sejam integradas a todas as disciplinas, complementando o ensino e a aprendizagem na comunidade. Assim, assumimos que O Curso Cuiambá tem caráter intercultural crítico.

O currículo Tremembé é subsidiado por saberes da cultura Tremembé, conhecimentos científico-tecnológicos, políticos e saberes pedagógicos que se articulam na realização de um projeto que expressa as concepções de educação e a cultura do povo Tremembé. Para eles, "a escola nasce da luta e deve se voltar para a luta". Não há espaço para decisões monocráticas em relação a questões entre os membros da aldeia, e essa característica é mantida no Cuiambá. Territorializar saberes é uma estratégia metodológica dos cursistas que constroem ativamente seus aprendizados, inclusive acadêmicos. As dez aldeias têm participação no currículo, e as aulas são ministradas em um componente curricular mensal, ao longo de uma semana de cada mês, atendendo a todas as aldeias, que são: Varjota, Tapera, Batedeira, Mangue Alto, Passagem Rasa, Saquinho, Praia e Córrego João Pereira, localizadas no município de Itarema-CE, e Telhas e Queimadas, no município de Acaraú-CE. A educação por meio do território envolve conectar-se com a dimensão política do espaço (em sentido amplo). Ao utilizar o conceito de lugar, priorizamos uma perspectiva específica do espaço que aborda principalmente questões culturais e simbólico-afetivas, o vivido, onde a construção identitária é um processo fundamental (HAESBAERT, 2020).

Registra-se abaixo o currículo do curso de Pedagogia Cuiambá pensado pelos discentes durante a elaboração do PPP, os saberes geográficos assimilados e identificados pelos discentes entrevistados até o momento compõem metade do currículo:

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1	Geografia Geral e Local	60
2	Povos Indígenas no Ceará, no Brasil e nas Américas	60
	Demarcação da Terra Indígena Tremembé	60
	Arquitetura, Desenho e Pintura	60
	Artesanatos Indígenas	60
	Estudos Avançados em Economia, Cultura e Sociedade Tremembé	60



3	Espiritualidade Tremembé	60
	Torém: Teoria e Prática	60
	Medicina Tradicional	60
	Saberes Tremembé do Mar, do Céu e da Terra	60
	Artes Indígenas Tremembé: pintura, música e teatro	60
4	Fauna e flora marinhas	60
	Fauna e flora terrestres	60
	Educação Ambiental	60

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Cuiabá.

Dentro das expressões artísticas Tremembé, A técnica do Toá expressa através do seu material de trabalho o conceito de espaço dentro da cultura Tremembé, cuja localização restrita dos minerais pode ser coletado. Arte, Medicina tradicional, espiritualidade, tudo está conectado a geografia do povo Tremembé. Trata-se de observar conceitos geográficos como: Espaço geográfico; Lugar; Território; Região; Paisagem que categorizamos hegemonicamente de que para o povo Tremembé se conectam e se complementam em diversas áreas do saber que deslocamos para outras áreas do conhecimento humano e físico.

Nessa perspectiva, a interculturalidade subsidia saberes que evocam a tradição da etnia Tremembé, que fazem parte de sua ancestralidade. É um espaço onde os conhecimentos geográficos podem ser utilizados sem necessariamente serem categorizados como tal. Cada aldeia possui representações particulares e uma trajetória específica que não se repete em outro aldeamento.

A forma de organização das tarefas agrárias, que estão ligadas a cerimônias específicas, é um elemento presente no conceito de território geográfico. Se observarmos as regiões onde a etnia se situa, o litoral possui particularidades em relação à região de mata, como por exemplo, diferenças na pesca. A pesca no litoral vai além do peixe, incluindo também a captura de frutos do mar, o que não ocorre na pesca de açudes da região da mata, onde apenas o peixe é buscado. Na mata, o caju, um dos símbolos de identificação Tremembé, é mais abundante do que na praia. No entanto, existe um intercâmbio de produção entre as aldeias, viabilizando assim o acesso a uma variedade alimentar e a manutenção de tradições sagradas que organizam os Tremembé.

Na diversidade indígena, o território é um testemunho do passado e um provedor do presente. Os rituais sagrados são determinados de acordo com o espaço e a intencionalidade. O

espaço aqui, cumpre uma função que vai além da materialidade ou do lugar ocupado, ele possui um aspecto referencial para o outro. Existem então simbolismos ligados à terra e aos seus frutos com diferentes significados para a comunidade. Frutas como o coco e o caju representam valores divergentes, cada um ocupando uma trajetória e um espaço específico dentro da luta de afirmação da comunidade. Um representa a resistência, serenidade e retorno, enquanto o outro pode representar invasão e violação.

É possível identificar quais aspectos de uma cultura estão presentes ou até mesmo contribuíram para a formação de outra cultura. Por exemplo, as bebidas espumantes, como o Champagne, surgiram na Europa apenas após o século XV, durante um intenso intercâmbio de conhecimentos com povos nativo-americanos do sul. Portanto, a bebida sagrada Tremembé: Mocororó, não deve ser encarada como exótica, nem pelos indígenas, nem pelos não indígenas. A educação intercultural deve expor as origens e problematizar seus usos sociais, sendo religioso no caso indígena e de apreciação e entretenimento no caso europeu. A bebida também representa uma experiência compartilhada entre o povo Tremembé e os não indígenas. Uma das características do termo Cuiambá é o simbolismo da partilha, expressando a aceitação do divergente e considerando-o como alguém a ser purificado, assim como um Tremembé.

Concepções de espaço e tempo presentes na geografia organizam o modo de vida Tremembé. A territorialidade humana e física é transversal à geografia, e o espaço ocupado pelo Curso Cuiambá subverte a centralidade que é comum à educação tradicional hegemônica. O Curso Cuiambá também é um agente descentralizador do saber e do existir epistemológico.

Ao final do Curso, concluíram o curso 67 discentes, sendo 66 discentes professores indígenas mais um discente indígena como ouvinte e mais 21 Trabalhos de Conclusão de Curso, todos defendidos na Escola Indígena Tremembé de Tapera transmitidos ao vivo pelo Canal no Youtube: UNIDIVERSIDADE UVA. Resultado de muita resistência e luta do povo Tremembé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Curso Cuiambá Pedagogia Magistério Intercultural Tremembé nos permite elucidar as políticas de inclusão e democratização da educação em todas as suas nuances, quais são seus propósitos e estudar maneiras para aprimorar tais políticas.

Buscamos estabelecer um diálogo entre as possibilidades que podem ser extraídas da experiência do Cuiambá como um democratizador de acessos pautado no reconhecimento das diferenças, possibilitando assim uma crítica direta à estrutura de dominação que historicamente agiu para subalternizar os diferentes. Para a universidade tradicional, a oportunidade de rever

sua posição e função no mundo contemporâneo a integra no exercício mútuo, que outrora era uma exigência para ser acessada, e que, devido ao seu caráter de subsídio da cultura hegemônica, era uma ferramenta na manutenção de assimetrias entre diferentes, um vetor de dominação e homogeneização.

A universidade pública no Brasil figura como pioneira nas políticas de inclusão, que se estendem do PRD e PDI. Garantir um cenário em que o Estado seja responsável pela garantia do direito é também garantir que haja cidadania em exercício. Transformar a responsabilidade social em mercadoria é esvaziar a luta por uma educação democrática e inclusiva. Tensionar estruturas tradicionais de domínio e exercício de poder como a universidade favorece o debate a respeito da organização da universidade contemporânea e elaboração do currículo universitário. O tempo que rege a vivência Tremembé foi também característica do curso Cuiambá.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

Bachtold, V Isabele, Robert R Rosenthal. Etnografia como evidência: contribuições e desafios do uso de estudos etnográficos para a análise de políticas sociais brasileira. In: políticas públicas e usos de evidências no BRASIL: conceitos, métodos, contextos e práticas, orgs; Natália Massaco Koga Pedro Lucas de Moura Palotti Janine Mello Maurício Mota Saboya Pinheiro, Brasília: 1a ed. IPEA, 2022. p 251-283

CANDAU, V. M. . DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949.

Decreto N° 6.861 de 27 de Maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>

HAESBAERT, R. (2020). Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. *GEOgraphia*, 22(48).

LIBÂNEO O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: O público e o privado em questão. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 .

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Tradução: Roberto G. Barbosa – Curitiba, Edit. UFPR, 2018.

TUBINO, Fidel, Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico, p. 355-366. In Coord:Hernandez, F. Sílvia, Sinnegen, John H. America para todos los americanos. Prácticas interculturales. UNAN- México, 2012.



XV
ENAN
PEGE

ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Projeto Político Pedagógico do Curso Pedagogia Cuiambá
Magistério Intercultural Tremembé. 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.