



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

João Paulo da Silva Lima

**A ESPIRITUALIDADE PITAGUARY COMO COMPONENTE CURRICULAR
NA ESCOLA INDÍGENA CHUÍ**

**REDENÇÃO, CE
2021**

João Paulo da Silva Lima

**A ESPIRITUALIDADE PITAGUARY COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
ESCOLA INDÍGENA CHUÍ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB.

ORIENTADOR: Roberto Kennedy
Gomes Franco

CO-ORIENTADORA: Aline Cristina
de Oliveira Abbonizio

LINHA DE PESQUISA: Trabalho,
Desenvolvimento e Migrações.

**REDENÇÃO, CE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Lima, João Paulo da Silva.

L696e

A Espiritualidade Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí / João Paulo da Silva Lima. - Redenção, 2022.
85f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades,
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco.

Coorientador: Prof. Dra. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio.

1. Escolas indígenas - Ceará. 2. Indígenas - Educação. 3.
Espiritualidade - Indígena. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.981

João Paulo da Silva Lima

**A ESPIRITUALIDADE PITAGUARY COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
ESCOLA INDÍGENA CHUÍ**

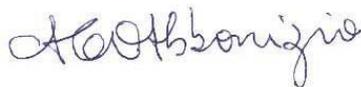
Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB.

ORIENTADOR:



Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco – UNILAB

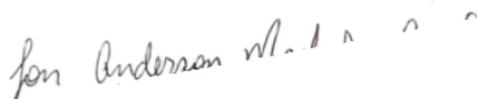
EXAMINADORES:



Prof. Dra. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio – UNILAB



Prof. Dra. Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro – UNILAB



Prof. Dr. Jon Anderson Machado Cavalcante - UNILAB

**REDENÇÃO, CE
2021**

Dedicatória

Aos meus ancestrais, por fazerem brotar em mim o mais sincero e valoroso sentimento de pertença a esse tronco étnico chamado Pitaguary, que com bravura resistiram aos mais cruéis castigos e negação de sua identidade.

Agradecimentos

*“Onde estiver um filho meu...
Ali também será minha aldeia!”
(Cacique da Pena Branca)*

A palavra que dedico a todos e todas que contribuíram para minha escrita é gratidão, pois sem o apoio e dedicação de vocês seria inviável a realização deste trabalho. Foram anos de muita persistência e renúncias, mas que culminaram em resultado satisfatório de tudo aquilo que experienciei em toda a minha vida de militante do movimento indígena e de praticante da espiritualidade indígena Pitaguary.

A Deus, pelo dom da vida que me permitiu a capacidade de sonhar e realizar.

À minha família, pelo amor incondicional e por estarem sempre ao meu lado me apoiando e acreditando no meu potencial.

Ao meu mentor espiritual Cacique da Pena Branca, por todos os ensinamentos e permissão para minha escrita.

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco, pela parceria, apoio e dedicação na construção desta dissertação. Obrigado pela amizade durante esses anos de mestrado e por acreditar em mim, me fazendo persistir até a conclusão deste trabalho.

Aos professores/as da banca de qualificação Prof.^a Dra. Aline Abbonizio e Prof. Dr. Jon Anderson Machado Cavalcante, pelas contribuições no aprimoramento deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado Ana Maria Eugênio da Silva e meu parente indígena Suzenilson Kanindé, pela aprendizagem compartilhada e de afetos vivenciados.

Aos professores e alunos da Escola Indígena Chuí, pelo acolhimento e possibilidade de experienciar a vivência desta pesquisa entre eles.

Ao Cacique Daniel Pitaguary (*in memoriam*) e ao Pajé Barbosa Pitaguary, por todos os ensinamentos e encorajamento durante a minha vida de militante e praticante do ritual indígena Pitaguary.

A todas as lideranças indígenas Pitaguary, pelo respeito, consideração e confiança dedicadas a mim.

“Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. Ficamos muito tempo sentados, falando, em minha casa, apesar das picadas das mutucas e piuns. Poucos são os brancos que escutaram nossa fala desse modo. Assim, eu lhe dei meu histórico, para você responder aos que se perguntam o que pensam os habitantes da floresta.”

(KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 63).
(Trecho do livro “A queda do Céu - palavras de um xamã Yanomami”)

RESUMO

Esta dissertação é parte da difícil aventura de minha inserção como indígena no mundo acadêmico dos brancos e fruto da luta do movimento indígena. A pesquisa é sobre a espiritualidade Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí, que fica no município de Maracanaú, Estado do Ceará. Como método de pesquisa, produzi um relato autobiográfico, em que rememoro minha espiritualidade Pitaguary e a forma como esta espiritualidade está presente na escola. Apresento também fontes escritas diversas sobre o assunto, correlacionando e analisando com as referências bibliográficas. Sobre os fundamentos teóricos que utilizo nesta pesquisa, tenho me aproximado da possibilidade de uma escrita de si, em que, autobiograficamente, posso contar sobre a cosmologia da espiritualidade praticada por nós, povo Pitaguary, dando especial detalhes disso na Escola Indígena Chuí. A escrita autobiográfica permite que eu, enquanto indígena, seja sujeito da minha própria história e da minha cultura. Mostro como a espiritualidade está intimamente ligada à terra e às matas, Casa dos Encantados, e que, junto com a espiritualidade, vem o movimento de luta pelo território. Como conclusão, apresento a escola como continuidade da cultura e da tradição dos Pitaguary, onde, a partir do nosso exemplo, a partir das nossas falas, damos continuidade à formação de novos líderes, despertando nos estudantes o desejo de pertença e de participação nesse movimento.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Espiritualidade. Pitaguary.

Abstract

This dissertation is part of the difficult adventure of my insertion as an indigenous in the academic world of whites and the result of the struggle of the indigenous movement. The research is about Pitiguary spirituality as a curricular component at the Chuí Indigenous School, located in the municipality of Maracanaú, State of Ceará. As a research method, I produced an autobiographical report, in which I recall my Pitiguary spirituality and the way in which this spirituality is present at school. I also present several written sources on the subject, correlating and analyzing them with bibliographical references. On the theoretical foundations that I use in this research, I have been approaching the possibility of writing oneself, in which, autobiographically, I can tell about the cosmology of spirituality practiced by us, the Pitiguary people, giving special details of this in the Chuí Indigenous School. Autobiographical writing allows me, as an indigenous person, to be the subject of my own history and culture. I show how spirituality is intimately linked to the land and forests, Casa dos Encantados, and that, along with spirituality, comes the struggle for territory. In conclusion, I present the school as a continuation of the Pitiguary's culture and tradition, where, based on our example, based on our speeches, we continue to train new leaders, awakening in students the desire to belong and participate in this movement.

Keywords: Indigenous school education. Spirituality. Pitiguary.

Índice de figuras:

Figura 1: Cacique Kauã no ritual de abertura da Festa do Milho. 2019, Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Thiara Montefusco.....	12
Figura 2: Escola Indígena Chuí. 2021, Maracanaú, CE. Fotografia de Leiliane Maria Alves da Silva.....	18
Figura 3: Escola Indígena Chuí. 2021. Maracanaú, CE. Fotografia de Leiliane Maria Alves da Silva	19
Figura 4: Crianças no Ritual do Toré durante a Festa do Milho. 2019. Aldeia Olho D'Água. Maracanaú, CE. Fotografia de Thiara Montefusco.....	21
Figura 5: Defumação do terreiro na Festa do Milho. 2016. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú. Fotografia de Iago Barreto.....	29
Figura 6: Cacique Kauã na Festa do Milho. 2019. Aldeia Olho D'Água. Fotografia de Tiara Montefusco.....	38
Figura 7: Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba. Universidade Federal do Ceará. 2016, Fortaleza, CE. Fotografia de Aline Pitaguary.....	39
Figura 8: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Francisca Braz do Nascimento.....	40
Figura 9: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. 2019. Fotografia de Adélia Maria Costa.....	41
Figura 10: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. 2019. Fotografia de Adélia Maria Costa.....	42
Figura 11: Trecho da Cartilha A luta é nossa história (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).....	45
Figura 12: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	47
Figura 13: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	47
Figura 14: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	48
Figura 15: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	48
Figura 16: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	49
Figura 17: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	50
Figura 18: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.....	51
Figura 19: Ritual de abertura da Festa do Milho. 2019. Aldeia Olho D'Água. Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.....	55
Figura 20: Sistema Integrado de Gestão Escolar (2021).....	58
Figura 21: Sistema Integrado de Gestão Escolar (2021).....	59
Figura 22: Ritual da Jurema na Festa do Milho. Aldeia Olho D'Água, 2019. Fotografia de Iago Barreto.....	70

Figura 23: Ritual de ingestão da bebida Jurema por Gilvan Pitaguary na Festa do Milho. 2019, Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.....	70
Figura 24: Ritual de abertura da Festa do Milho, 2019. Aldeia Olho D'Água. Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Iago Barreto.....	70
Figura 25: Sistema Integrado de Gestão Escolar (2021).....	71
Figura 26: Batizado Indígena, momento em que os curumins da aldeia são batizados e recebem seus nomes indígenas. 2019. Aldeia Olha D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.....	72
Figura 27: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a.....	74
Figura 28: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a.....	74
Figura 29: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a.....	75
Figura 30: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a.....	76
Figura 31: Trecho da cartilha “A luta não parou”, volume 2 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020b.....	76
Figura 32: Estudantes e docentes da Escola Indígena Chuí fazendo a Dança do Toré durante a disciplina de Espiritualidade. 2016. Maracanaú, CE.....	77

Sumário

1. Introdução	12
1.1. Justificativa	20
1.3. Metodologia	22
1.4. Fundamentação teórica	24
2. Autobiografando minha espiritualidade ancestral Pitaguary	29
2.1. O entrelaçamento de minha espiritualidade com o movimento de luta pela terra dos povos indígenas	33
2.2. Rememorando meu ritual de consagração como Cacique Kauã Pitaguary	37
2.3. Fazer-me docente indígena no contexto da educação escolar indígena	38
3. A Implementação da Espiritualidade como componente curricular na educação escolar indígena no Ceará	54
3.1. Indígenas como trabalhadores docentes	60
3.2. A participação das escolas indígenas nos processos de avaliação externa	63
3.3. Educação escolar indígena e a Base Nacional Comum Curricular	66
3.4. Os Ritos de Jurema na Cosmologia Espiritual Pitaguary	69
3.5. A Espiritualidade Pitaguary transmissível de boca em boca nas escolas indígenas	73
Considerações Finais	79
Referências:	84

1. Introdução

Esta dissertação de mestrado é parte da difícil aventura de minha inserção como indígena no mundo acadêmico dos brancos, onde tento ser o primeiro Cacique Pitaguary a ter o título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades, do Programa na Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab.

Desejo apresentar minha versão, minha experiência, sobre a história da espiritualidade entre o povo Pitaguary, que se reporta também a uma espiritualidade que é ancestral, descolada da perspectiva colonial, eurocentrada, cristã.

Enfim, é um relato, uma estratégia autobiográfica, de dizer as coisas, ou seja, sou eu, Cacique Kauã Pitaguary, contando minhas experiências com a espiritualidade e de como essas experiências, - que são fruto da minha subjetividade, da minha experiência individual, - ao mesmo tempo são também “memórias socialmente compartilhadas”¹, onde encontram-se diluídas a ancestralidade indígena da espiritualidade desses



Figura 1: Cacique Kauã no ritual de abertura da Festa do Milho. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Thiara Montefusco.

povos que já habitavam o que a gente chama atualmente de Brasil.

Sou também fruto da luta do movimento indígena. Por reivindicação política nossa enquanto movimento social, ingressei no edital específico para indígenas, no ano de 2019, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab, onde faço parte na linha de pesquisa: Trabalho, Desenvolvimento e Migrações.

O desenvolvimento desta dissertação partiu de um processo de orientação compartilhada entre o professor Roberto Kennedy Gomes Franco, orientador da pesquisa, e a professora Aline Abbonizio, que passou a coorientar o trabalho a partir do exame de

¹ Tomamos como referência para a expressão memória socialmente compartilhada de Alessandro Portelli (1997, p. 16), que entende que a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados.

qualificação. Para viabilizar a escrita, adotou-se o método autobiográfico, que tem se ramificado no campo da pesquisa de autoria indígena e possibilitado a sistematização e disseminação de informações, análises e interpretações acerca de fenômenos que são caros a estes sujeitos e suas comunidades e de imensurável relevância para a academia. No diálogo entre orientadores e orientando, foram produzidos valiosos achados de pesquisa, a partir de uma metodologia que, ainda que pouco usual na academia, foi entendida como a mais adequada para o desenvolvimento e conclusão do trabalho. Nossas conversas foram registradas em vídeo, transcritas integralmente e, na sequência, transcritas em estilo textual autobiográfico. Nesse sentido, a dissertação apresentada retoma em alguma medida as proposições de Meihy (1991, p. 30-31), que define transcrição como a fase final do trabalho dos discursos, em que se teatraliza o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procurando trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, o que, evidentemente, não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra.

Mais do que a inspiração do pesquisador de história oral em busca da legitimação de suas entrevistas por parte dos depoentes, os procedimentos aqui adotados, guardadas as devidas proporções, inspiraram-se, metodologicamente, no livro “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami”, produzido a partir do diálogo entre Davi Kopenawa, grande liderança política e espiritual Yanomami, com o antropólogo Bruce Albert, que há muitas décadas mantém relação de proximidade e colaboração com os Yanomami.

para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Nessa toada, este trabalho evoca as forças da tradição oral dos Pitaguary, que como os peixes na piracema nadando na correnteza, vai na contracorrente da historiografia colonial/oficial do mundo acadêmico dos brancos. Portanto, autobiografar as histórias passadas de boca em boca pela oralidade, no formato de uma dissertação de metrado, é um ato político de engajamento na luta contra séculos de “esquecimentos”.

O que se deseja, portanto, é autobiografar as “experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1987, p. 115) pelos Pitaguary, que lutam politicamente no

território cearense pelo direito a existirem, mediante o exercício de práticas culturais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas.

Mesmo com alguns imprevistos, o texto foi adquirindo características próprias, no sentido de que a fala vai levando a novas falas e várias possibilidades de temáticas vão surgindo por conta do meu lugar naquela aldeia, frente ao meu povo, naquela escola, fortalecendo toda a questão da espiritualidade, que está muito forte neste trabalho, assim como é intensa em minha vivência cotidiana.

Em síntese, a pesquisa é sobre a espiritualidade Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí. Como proposta de estudo, busca-se analisar as características, a materialização, a cosmologia e a etnovisão a respeito da espiritualidade praticada pelo povo Pitaguary, e como tais processos estão inseridos na Escola Indígena Chuí por meio do componente curricular Espiritualidade e Cultura.

Importante frisar também que serviu de inspiração para a escrita desta dissertação a tese de doutorado de Cavalcante (2016), que trata da espiritualidade nas relações intergeracionais do povo Tremembé, de Itarema, Ceará. Assim, este relato autobiográfico leva em consideração “a inscrição da Espiritualidade nas relações intergeracionais de jovens professores e de idosos” e ainda, de forma complementar, “a compreensão das experiências e das mediações escolares e comunitárias nas quais o tema da espiritualidade torna-se presente nessas distintas gerações”, bem como dos conteúdos abordados em disciplinas das escolas indígenas.

Esta autobiografia, nesse sentido, é a narração da observação sobre os sincretismos religiosos do catolicismo e da Umbanda introduzidos nos rituais indígenas do povo Pitaguary, definindo suas visões de territorialidade e pertença étnica. Visa-se retratar a espiritualidade indígena que, na escola, se manifesta por meio das práticas pedagógicas, fazendo com que essa prática seja transmitida de geração a geração.

O povo Pitaguary está localizado em dois municípios cearenses: Maracanaú e Pacatuba. Muito próximos da capital Fortaleza, ambos municípios são, historicamente, área de ocupação tradicional indígena e tiveram suas fundações vinculadas ao período colonial, o que permanece nas estruturas dos prédios e na arquitetura, que remete à época da chamada era dos barões, que oprimiam os indígenas.

O território contínuo Pitaguary tem 1.735 hectares, privilegiado por uma beleza natural sem igual. Com nascentes e açudes, serras e serrotes com mata preservada para prática de seus rituais.

Ao apresentar meu relato autobiográfico, é preciso evidenciar seu entrelaçamento com a oralidade/narrativas dos professores e estudantes, além das contribuições dos saberes tradicionais das lideranças e troncos velhos Pitaguary, com quem interajo cotidianamente e, ainda, da busca em evocar lembranças a partir das fontes escritas diversas, como materiais didáticos que, transversalmente, abordam a possibilidade da Espiritualidade como componente curricular na Escola Indígena Chuí.

Com esses elementos, a proposta é enfatizar a espiritualidade indígena, em especial, o Ritual do Toré como fator de reconhecida importância para o desenvolvimento e manutenção das diferentes formas de manifestação cultural e pertença para os povos indígenas, com destaque para os ritos ancestrais do povo Pitaguary, materializando-se nos processos educacionais e de afirmação étnica, e constituindo suas cosmologias.

Como descreve Luciano (2006), cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

De forma adicional, cabe mencionar que a espiritualidade indígena Pitaguary sustenta o movimento de luta pela terra e é importante para a ressignificação cultural e para afirmação étnica desse povo, tornando-se emblemático para legitimar a sua presença e conquistarem reconhecimento oficial. Mesmo sob muita violação e violência advindas de posseiros e fazendeiros, foi possível delimitar e demarcar nossos territórios ancestrais obtendo portaria demarcatória assinada pelo Ministério da Justiça aos 18 de novembro de 2006.

A parte diversificada da educação fundamental anos iniciais (7h de Arte e Espiritualidade Indígena) nasceu das discussões propostas no Grupo Interinstitucional Indígena, em outubro de 2011. A proposta de implementação desse componente curricular está vinculada ao direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Relacionada à parte diversificada do currículo, a construção dessa referida temática teve como referência as seguintes questões: o que a diferencia da escola regular? Quais são os referenciais que utilizaremos na definição dessa disciplina?

Em 2014, esse componente passou a fazer parte do mapa curricular das escolas indígenas, na etapa educação fundamental, anos iniciais, que compreende do primeiro ao quinto ano.

Entretanto, retrospectivamente, essa conquista da parte diversificada no contexto das escolas indígenas tem relação direta com o fato de as lideranças Pitaguary estarem preocupadas com o crescimento da aculturação da comunidade indígena bem como com o apagamento da identidade e da memória ancestral de nossos antepassados entre as novas gerações e, conseqüentemente, pensarem em criar uma solução para esse problema.

Foi então que se decidiu criar uma escola voltada para nossa cultura, a exemplo da aldeia de Santo Antônio, e isso ocorreu no mês de dezembro do ano 2000. Em 2001, depois de uma discussão com as comunidades Pitaguary de Olho D'Água e Horto, e aproveitando um antigo prédio que antes funcionava como criatório de ovinos e caprinos, foi criada, em 2001, a Escola Indígena Chuí, na comunidade (aldeia) Horto.

A Escola ganhou esse nome devido à presença de abelhas do tipo Chuí no local onde seria implementada. Quando foi realizada a limpeza do prédio, foram encontradas inúmeras colmeias que, por instinto, atacaram os indígenas provocando uma grande correria.

As tábuas que dividiam os estábulos dos animais foram utilizadas para fazer, artesanalmente, mesas e cadeiras, pois ainda não havia recursos para a nova escola que estava nascendo, e isso dificultou o processo de valorização da escola, que sofreu muita perseguição e hostilidade.

Naquela época, o presidente do Conselho Indígena Pitaguary, COIPY, Venâncio Rodrigues Ferreira, chegou a ser preso por invasão de propriedade, pois na área retomada havia um grupamento do batalhão da Polícia Militar do Ceará, denominada de Polícia Ambiental, que usou de total desrespeito com nossa escola, além de violência e truculência com as lideranças e professores.

O território Pitaguary ainda estava sob a proteção da Polícia Militar do Ceará, uma vez que o processo demarcatório estava em fase inicial e havia contestações por parte de terceiros e resistência por parte do governo estadual na regularização fundiária.

Por várias vezes, a polícia veio até o local para tentar intimidar as lideranças, até que, já cansados de tanta afronta, os Pitaguary resolveram denunciar a Polícia Militar do Ceará ao Ministério Público Federal, na pessoa do Sr. Procurador da República no Ceará Dr. Adonys Callou que, de imediato, convocou uma reunião com a Fundação Nacional do Índio, Funai, a Secretaria de Educação do Estado, Seduc, e a Polícia Militar do Ceará, ocorrida na Procuradoria da República, em Fortaleza.

Na ocasião, foram discutidos o processo de demarcação da Terra Indígena Pitaguary, a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, Seduc, pela Educação Escolar Indígena ora em questão e o afastamento da Polícia Militar do local, por se tratar de terra da União e de posse dos indígenas Pitaguary.

Houve acordo e consenso acerca de todos os pontos debatidos, o que assegurou a vitória de nosso povo na luta pela Educação Diferenciada. Depois de já termos garantido o prédio, era o momento da escolha de docentes indígenas. Para tanto, foi convocada mais uma reunião, quando os nomes aclamados para ensinarem na Escola Indígena foram de: Marilene Lopes da Silva, Maria Zenaide Batista da Silva Alves, Antônia Vitória Guilherme da Silva e Jeová Silva Ferreira, sendo estes os primeiros nomes a compor o quadro de docentes da Escola Indígena Chuí.

O episódio recebeu da parte da Procuradora do Estado, Dra. Celeste Aragão, uma atitude de total apoio à causa indígena. A Escola Indígena Chuí e nossos professores sentiram-se incentivados e reconhecidos pelo trabalho, afinal de contas, nós, índios, não somos bandidos ou marginais e, sim, professores, que queriam por meios próprios ensinar o nosso povo o respeito à terra e aos nossos costumes, bem como ensinar as ciências do mundo letrado.

No mesmo ano de 2001, a comunidade começou um processo de reflexão quanto à Educação Diferenciada e, a partir de então, traziam os seus filhos para a Escola Indígena Chuí em um turno e os levavam para as escolas regulares em outro turno. Ou seja, os alunos tinham dupla matrícula, o que dificultou muito a caracterização da Escola Indígena, pois a comunidade pensava que a proposta era apenas um projeto de reforço escolar e não uma necessidade sociopedagógica e cultural dos Pitaguary.

Foram criadas, naquele ano, as turmas de educação infantil, turmas multisseriadas de ensino fundamental e educação de jovens e adultos, para atender as primeiras necessidades da comunidade. Ainda no ano de 2001, foi criado pelos povos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé um Curso de Magistério em nível médio para

formar e habilitar os professores das escolas indígenas das referidas etnias, no sentido de qualificar os mesmos para a docência diferenciada.

Em 2002, a Escola cresceu e precisamos contratar mais docentes indígenas. A comunidade escolheu: Erivaldo Oliveira de Souza, Francisca Regiane da Silva Souza, Maria Aglaíde Silva Marcelino, Maria Julita da Silva Alves, ambos da aldeia Horto, Rosenilda Alexandre de Souza e Francisca Eriude Alexandre de Souza, residentes na Aldeia Olho D'Água, perfazendo um total de nove docentes, uma vez que Antônia Vitória Guilherme da Silva transferiu-se para a Escola Indígena Itá-Ara, na Aldeia de Monguba, criada em 2002, no Município de Pacatuba.

No ano de 2005, a Escola e as lideranças viram acontecer mais uma conquista da luta pela Educação Escolar Indígena. Desta vez foi feita a oficialização do Núcleo Gestor unindo as Escolas Chuí de Maracanaú e Itá-Ara de Pacatuba, formando uma única Gestão com Diretor, Coordenadora Pedagógica e Secretária Escolar. Essa possibilidade se deu devido à junção das matrículas de trezentos alunos conforme a tipificação “C” estabelecida na Resolução n. 382/2003, do Conselho Estadual de Educação (CEARÁ, 2003) e passando a ter representação político-administrativa junto à Secretaria de Educação do Estado-Seduc.

Também em 2005, foi criado pela comunidade e lideranças um anexo de Educação Infantil na Praça do Bairro Olho D'Água, no entorno da aldeia, o que exigiu a contratação de mais oito professores oriundos das aldeias Olho D'Água e Horto, abrindo mais salas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Todos os professores novatos foram absorvidos pelo Curso de Magistério Indígena nível médio ministrado pela Secretaria de Educação do Estado-Seduc, a partir de 2006.



Figura 2: Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. Fotografia de Leiliane Maria Alves da Silva, 2021.

No mesmo ano, o núcleo gestor da Escola Indígena Chuí, sentindo a necessidade de fortalecer a escolaridade dos adultos em nível médio, lutou e conseguiu autorização da Secretaria de Educação do Estado para abertura de uma turma de TAM, Tempo de Avançar Médio, curso modulado com duração de um ano e meio, certificado pela Escola



Figura 3: Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. Fotografia de Leiliane Maria Alves da Silva, 2021.

Estadual de Ensino Médio Antônio Martins Filho no Município de Maracanaú, onde os alunos com distorção série/idade concluíram o tão sonhado Ensino Médio, fortalecendo a Escola Indígena Chuí.

Em 2007, devido à grande demanda de alunos para a turma de Ensino Médio, foi necessária abertura de duas turmas, dessa vez, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio, ou seja, cada estudante integralizaria a etapa em dois anos, ao invés dos três normalmente previstos. A Secretaria de Educação do Estado, Seduc, considerou o tempo de formação insuficiente para um aprendizado de melhor aproveitamento e de qualidade, sendo assim, a Escola contratou mais três professores com habilitações específicas em Língua Portuguesa, Biologia e Matemática, devido à experiência com os estudantes indígenas em outras escolas. Ainda em 2008, a Escola Indígena Chuí ganhou a construção de um prédio novo na aldeia Olho D'Água, abrindo as portas para o fortalecimento pedagógico e cultural dos Pitaguary. Também foi contemplada a informática, com um laboratório do PROINFO do MEC, porém, a estrutura física ainda não era adequada, pois só tínhamos em funcionamento os prédios da Escola Indígena Chuí no Horto e um anexo.

Em 2009, a nova Escola foi inaugurada e transferimos as turmas de 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental para o turno da tarde, bem como as turmas de EJA Médio e EJA Fundamental, ambos do turno da noite, mas, para tanto, se fez necessária uma gestão única da Escola.

1.1. Justificativa

A escolha e o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa nascem a partir da minha vivência como gestor da Escola Indígena Chuí, pertencente ao povo Pitaguary, e pela inexistência de fontes bibliográficas e de uma ementa no tocante à parte diversificada do currículo da escola, que abrange os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, é fundamental entender como esse componente curricular se materializa nas práticas pedagógicas, fortalecendo o movimento de luta desse povo. Por meio de meu relato autobiográfico, quero evidenciar as experiências dos autores que fazem a escola e dos praticantes do Ritual do Toré nos Pitaguary, apresentando relevantes aspectos políticos, sociais, individuais e coletivos que tornam o ritual emblemático para constituição das identidades individuais e coletivas do grupo.

O Ritual do Toré está inserido no complexo Ritual de Jurema ou Catiço, presentes nos Pitaguary e demais povos das regiões do Nordeste brasileiro. É um misto de sincretismos, que envolve pajelanças indígenas e o preparo da bebida jurema, onde são utilizadas as raízes, caule e folhas, num preparo que se difere de povo para povo. Nos Pitaguary, esse ritual resistiu ao longo dos tempos em um período colonial marcado pela negação de suas identidades, bem como as mais adversas formas de violência e violação de seus direitos originários. A introdução do cristianismo e construções de igrejas católicas e protestantes dentro do território demarcado culminaram para a discriminação e preconceito a essa prática, diminuindo ou ocultando seus praticantes. A imagem que segue retrata bem a força e a presença desse ritual no contexto de nossas escolas indígenas.

Portanto, esta construção parte, principalmente, das vivências e de saberes ancestrais que não são ensinados em nenhuma universidade. Trata também de como os fatos históricos do período colonial contribuíram para a negação da identidade indígena no Ceará e de como estes povos “emergiram” mais fortemente no momento oportuno, afirmando-se e reconstruindo sua história e identidade, mesmo quando tantos registros davam conta da não presença indígena no Ceará, deixando invisível suas existências e práticas espirituais, correlacionando suas práticas a ritos não-cristãos. Nessa perspectiva é que se justificam as possíveis contribuições contidas nesta dissertação.



Figura 4: Crianças no Ritual do Toré durante a Festa do Milho. Aldeia Olho D'Água. Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Thiara Montefusco.

1.2. Objetivos

GERAL

- Descrever a Espiritualidade Pitaguary como componente Curricular na Escola Indígena Chuí

ESPECÍFICOS

- Estabelecer a relação entre o ritual e as práticas pedagógicas, como fortalecimento espiritual e identitário dos Pitaguary;
- Identificar o impacto na aprendizagem da inclusão do componente curricular Espiritualidade Indígena;
- Narrar como estes rituais influenciam a cultura dos Pitaguary, contribuindo para a manutenção e permanência no território demarcado;
- Entender como esses ritos caracterizam a identidade da escola indígena como uma escola diferenciada.

1.3. Metodologia

A presente dissertação de mestrado teve como ponto de partida a Escola Indígena Chuí localizada na Aldeia Indígena Olho D'Água, município de Maracanaú, no Estado do Ceará. A proposta metodológica tem por fundamentação a pesquisa autobiográfica e seu entrelaçamento com história oral e fontes escritas diversas sobre o assunto, correlacionando e analisando as referências bibliográficas destacadas na fundamentação teórica, para podermos dialogar com as ideias mencionadas, evidenciando, com destaque, minha versão sobre as falas dos detentores dos saberes do objeto pesquisado, ou seja, dos professores, alunos, lideranças, caciques e pajé.

É preciso dizer que fizemos consulta prévia e manifestação de interesse da comunidade em participar da investigação.

A força da tradição oral foi e seguirá sendo, metodologicamente, importante na construção e no desenvolvimento da pesquisa com os povos indígenas, pois, na contramão do saber colonial que apenas narra a história oficial dos brancos, nossa oralidade traz aspectos relevantes para se chegar a possíveis conclusões a respeito da importância da inclusão desse componente no currículo da escola indígena, enfocando a espiritualidade e Ritual do Toré, ciência praticada pelos Pitaguary e como esta, por sua vez, constituiu-se no cenário pedagógico, fortalecendo a cultura e as expressões afirmativas de pertencimento étnico deste povo.

Dito isso, como fonte de pesquisa trazemos nossa oralidade, que oportuniza a visualização das experiências de outros povos na construção de um currículo diferenciado, onde haja ênfase aos saberes tradicionais. A oralidade dos puxadores de Toré Pitaguary foi de suma importância na elaboração da pesquisa, pois traz informações específicas de como se organizam, como se preparam, como se veem na prática do Toré e como a espiritualidade se constituiu para o fortalecimento de sua luta. Ao mesmo tempo, essas narrativas fundamentam a diversidade contida nessa prática. Para tanto, passamos a problematizar a dimensão interdisciplinar do método da história oral como possibilidade de emergência de novas epistemologias e disseminação de saberes compartilhados coletivamente.

De acordo com Franco e Araújo (2020, p. 14), a problematização da dimensão interdisciplinar do método da história oral como possibilidade analítica permite conhecer os saberes tradicionais que são próprios do povo Pitaguary. Posto isso, será trabalhada a

interdisciplinaridade que emerge de nossa oralidade para explicar como a espiritualidade Pitaguary se constitui e se materializa enquanto componente curricular.

Nesse sentido, o presente trabalho, cujo formato é em si mesmo experimental, procura dar sua melhor contribuição, tanto por conta da sistematização de processos vinculados à educação escolar indígena em suas diversas interfaces – o que é do interesse das próprias comunidades indígenas, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas - como por levar à academia a reflexão acerca de tais processos. Pois, em se tratando de uma temática tão ampla quanto inexplorada, sobre a qual jamais se pretende dar a palavra final, foi feito o máximo esforço para entender o contexto em que a espiritualidade está inserida, correlacionando com a temática do ritual entre os povos indígenas do Nordeste.

Ao provocar discussões sobre pesquisas de autoria indígena, que rompem com um mecanismo histórico em que os povos originários ocupam frequentemente o lugar de objetos de pesquisa, este trabalho também contribui por tensionar o debate acerca da forma como a academia vem recebendo esses sujeitos e se adequando às suas necessidades de formação, tanto em nível superior como na pós-graduação. Sob este aspecto, a metodologia do trabalho adquire um caráter político, que extrapola a discussão sobre políticas de inclusão e ação afirmativa, para apresentar e colocar em evidência as tentativas de viabilização da presença indígena no espaço acadêmico-científico.

1.4. Fundamentação teórica

Sobre os fundamentos teóricos que utilizamos nesta pesquisa sobre a Espiritualidade Pitaguary como componente Curricular na Escola Indígena Chuí, temos nos aproximado da possibilidade de uma escrita de si, em que, autobiograficamente, posso contar sobre a cosmologia da espiritualidade praticada por nós, povo Pitaguary, dando especial detalhes disso na Escola Indígena Chuí.

A este respeito, Sáez (2007, p. 1) diz assim:

A autobiografia é um tema quase inédito na etnologia indígena brasileira. As ideias sobre os índios no Brasil, seja no âmbito acadêmico seja no domínio jurídico seja no imaginário popular, excluem as formas individuais: os sujeitos indígenas devem ser coletivos. Mas o movimento indígena brasileiro está presenciando, há anos, a aparição de novos líderes que estabelecem novas alianças políticas e novos modos de legitimação, e que vão incluindo a primeira pessoa do singular nos seus discursos, feitos predominantemente em nome de um coletivo. Esses líderes começaram também a escrever ou a ditar memórias pessoais, e mesmo autobiografias propriamente ditas.

Dessa forma, a escrita autobiográfica permite que eu, enquanto indígena, seja sujeito da minha própria história e da minha cultura. Isso porque nós temos tido certos problemas entre nós, pois vem o pesquisador e conversa conosco, faz a entrevista e depois diz o que quer de nós. Já até tive problemas com isso, por conta de pesquisador que usou de maneira distorcida o que falei. Com a autobiografia não, pois a gente vai dizendo a nossa versão mesmo, ou seja, sendo autor e protagonista da nossa própria história.

Isto é importante, pensando até no rompimento com a perspectiva colonial, no sentido de que nunca foi possível contarmos nossa própria história. Até os troncos velhos dizem assim: “nós silenciámos para ficar vivos, hoje falamos para se mostrar para o mundo”.

Petronni (2013, p. 1) ajuda nos referenciais teóricos ao interpretar a narrativa autobiográfica de Álvaro Tukano:

[...] a partir da narrativa de Álvaro Tukano sobre sua própria trajetória política, explicitada em seu livro inédito. Ao escrever sua própria versão, Álvaro conta seus próprios processos de transformação - aqueles de apropriação dos códigos impostos para afirmar sua diferença - e, por meio de suas experiências, testemunha seus propósitos explicativos e seu envolvimento com os jogos de poder. A partir de sua narrativa, abre um novo locus de enunciação, do qual não se afirma apenas a existência de uma agência indígena, mas suas especificidades.

Costa (2014, p. 65) também fala nessa direção, ao afirmar que:

Falar em autobiografias ou em biografias indígenas ainda é estar diante de um assunto pouco investigado, tanto no campo das nossas Letras quanto no campo da Etnologia indígena. Todavia, desde o início do processo de retomada das suas terras, os indígenas vêm produzindo uma série de narrativas autobiográficas, demonstrando como esse fazer textual, tradicionalmente vinculado à formação do indivíduo ocidental, pode ser constituído e reapropriado em diferentes traduções ameríndias. É na esteira desse cenário que pretendo apresentar uma discussão sobre essas produções, analisando o que dizem as suas assinaturas coletivas e como os seus nomes próprios são construídos e significam em nome do grupo.

Quero assim também, ao mesmo tempo, sendo autor e sujeito dessas histórias aqui narradas, entrelaçar minha autobiografia, com outras autobiografias que mostrem a espiritualidade indígena como componente curricular na Escola Indígena.

Sobre a espiritualidade indígena que na escola se manifesta por meio das práticas pedagógicas, fazendo com que essa prática seja transmitida de geração à geração, tenho buscado argumentos em Gomes e Nascimento (2017, p. 325), ao afirmarem que, “ancorados nos saberes cosmológicos e da espiritualidade, os intelectuais indígenas demonstram que educação escolar indígena contribui para a sistematização dos saberes indígenas para a produção de uma pedagogia cultural relacionados à cultura e identidade Kaiowá e Guarani.”

Também tem servido de base teórica a leitura da tese de doutorado de Cavalcante (2016, p. 07), onde diz que:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a inscrição da Espiritualidade nas relações intergeracionais de jovens professores e de idosos Tremembé residentes das três das localidades nas quais encontram-se uma escola indígena: de Almofala, da Passagem Rasa e da Tapera. Volta-se para a compreensão das experiências e das mediações escolares e comunitárias nas quais o tema da espiritualidade torna-se presente nessas distintas gerações. Traz como indicadores dessa temática os Encantados, a Natureza, o Torém e a Medicina Tradicional Tremembé, conteúdos estes abordados em disciplinas das escolas indígenas.

Menezes e Pinho (2016, p. 01), ao falarem da espiritualidade Guarani, influenciam-me para autobiografar a espiritualidade Pitaguary, desejando:

desenvolver reflexões sobre a espiritualidade e o simbolismo presentes na cultura Guarani, considerando-as dimensões constitutivas de um processo educativo integral e transdisciplinar: fundamentado numa cosmologia e na vivência. A educação indígena se estrutura a partir de

uma totalidade que integra aspectos pessoais (cognitivo, afetivo, corporal e espiritual), sociais, culturais, econômicos (mitos, danças, rituais, modos de relacionamento, modos de trabalho, etc.) e cosmológicos.

Assim, o estudo que irei me deter será focado nas relações entre a espiritualidade e a etnicidade no âmbito dos grupos étnicos indígenas do Nordeste, autobiografando os Pitaguary da região metropolitana de Fortaleza, nos municípios de Maracanaú e Pacatuba; o contexto histórico e sociocultural e a dinâmica que se processa a espiritualidade para a comunicação e sua funcionalidade na estruturação do grupo étnico enquanto forma de organização política de seus agentes.

A espiritualidade indígena, embora remeta, em princípio, diretamente para o campo dos estudos de religiosidade e simbolismo, observando as circunstâncias sociais que o envolvem, não poderia ser compreendida sem uma reflexão em termos de etnicidade.

A este respeito, Cavalcante (2016, p. 62) propõe:

A dinâmica étnica é vista, então, como um processo de produção de identidade, de territorialidades e temporalidades, a se intensificar no e pelo contato, nas fronteiras delineadoras dos contextos e das posições de enunciação dos sujeitos. A religiosidade e a espiritualidade são, portanto, gestadas sob tais atravessamentos semânticos, o que carece de uma atenção especial quanto às imbricações entre cultura e poder.

Com efeito, o significado é amplo e demarca fronteiras étnicas, tornando-se característica para a maioria dos povos indígenas do Nordeste em processos de reafirmação de sua identidade étnica evidenciando-se de tal forma e ganhando aspecto religioso.

A espiritualidade, de fato, é presente entre as populações indígenas do Nordeste. Embora este trabalho esteja voltado, principalmente, para o ritual do Toré entre os Pitaguary, é fundamental mencionar outros povos indígenas reconhecidos ou em processo de reconhecimento pelo Estado brasileiro. É preciso ressaltar que vários elementos de suas práticas e crenças religiosas são comuns a uma variedade de ritos disseminados entre a população nordestina em geral, sobretudo, do meio rural, mas não só, onde se encontram associados a elementos de outras formas religiosas mais familiares como o Candomblé, a Umbanda ou o que se tem chamado de Catimbó, entre outras.

O Nordeste e o Leste do Brasil são áreas consideradas de colonização antiga, contando com forte presença jesuíta, que instituiu modelos ocidentais tanto de educação

quanto de concepções de religiosidades cristãs, a partir da visão do colonizador, retirando das populações indígenas a liberdade de crença e introduzindo um padrão normativo religioso colonial, que discriminou e satanizou as práticas dos índios como seus ritos e rituais de jurema, agregando simbolismos e sincretismos católicos/cristãos aos rituais que, atualmente, são predominantes nas etnias da região Nordeste do país.

Um de meus pontos de partida e foco é o ritual indígena do Toré entre os Pitaguary, o objeto que procuramos construir e analisar ao longo desta dissertação é mais abrangente: trata-se da caracterização, ainda que de um modo experimental e não definitivo, de um conjunto de crenças e práticas religiosas específico, que chamamos de Complexo Ritual da Jurema, dentro do qual enquadramos o Toré dos Pitaguary como uma de suas manifestações. Por tal complexidade, toma-se como uma unidade de análise, perpassando por eventuais fronteiras étnicas que se constroem no interior de um campo de interações sociais no qual os índios não são agentes isolados.

Nossa tentativa é de aproximar dois planos de análise: um relativo ao universo cultural comum a índios e não-índios, enquadrado numa perspectiva histórica; e outro relativo à reafirmação e reorganização de grupos étnicos indígenas, enquadrado numa perspectiva situacional e processual (VAN VELSEN, 1987; OLIVEIRA FILHO, 1988).

O que se biografava aqui é a problemática dessa relação entre ritual e etnicidade, apresentando alguns primeiros dados etnográficos do ritual em si, em sua versão Pitaguary. Segue-se, então, uma contextualização histórica e social preliminar, de natureza esquemática, a partir da qual se coloca o problema da complexidade do Toré para a comunicação interétnica (CUNHA, 1989) no âmbito regional.

Ao lado disso, serão feitas algumas considerações iniciais acerca da funcionalidade do Toré para a estruturação do grupo étnico, tomado aqui enquanto forma de organização política de determinados agentes.

O que se pretende, com isso, é estabelecer de que forma a experiência acumulada pelos líderes indígenas Pitaguary acerca do Toré representou força expressiva para ressignificar a luta pela terra e reorganizar o grupo indígena Pitaguary, fortalecendo suas práticas de rituais e pertença.

Ao tempo em que se evidencia a espiritualidade como componente curricular no contexto da educação escolar indígena Pitaguary, procura-se demonstrar a pertinência de seu universo de crenças e práticas religiosas, existentes anteriormente à introdução do Toré ao Complexo Ritual da Jurema. O intento é o de demonstrar, a partir de um caso empírico

determinado, uma continuidade histórica, ainda que instável e plena de processos de ressignificação simbólica, entre as antigas e as novas práticas rituais do grupo. E, assim, relacionar tais processos de ressignificação, possíveis apenas em função daquela continuidade, com os processos sociais conflitivos, tanto interétnicos como interiores ao grupo, que marcaram a reorganização e fortalecimento étnico dos Pitaguary nos últimos vinte anos.

2. Autobiografando minha espiritualidade ancestral Pitaguary

Tenho 35 anos, a maior parte deles foi dedicado à espiritualidade, ao autoconhecimento. Primeiramente, o meu autoconhecimento, porque foram manifestações que até então eram desconhecidas para mim. Aprender a lidar com toda essa diversidade espiritual e conciliar com os costumes católicos e também ocidentais, digamos assim, porque essas manifestações são rejeitadas pela sociedade, porque são carregadas de preconceito pelo fato do desconhecimento do assunto e de que as pessoas que as praticam, muitas vezes, são hostilizadas por essa prática. E eu passo a me apropriar do assunto e a tentar entender o que se passava comigo. Até eu conseguir organizar tudo isso na minha vida, a questão da espiritualidade e passar a trabalhar em favor do meu povo, transmitindo isso para os demais.



Figura 5: Defumação do terreiro na Festa do Milho. 2016. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

A espiritualidade é uma característica muito forte do povo Pitaguary, o ritual do Toré. Dentro do ritual do Toré, que também está inserido a Jurema, é que temos fortalecido esse nosso movimento de resistência ao longo desse tempo. Então, uma das marcas principais do povo Pitaguary é a espiritualidade em torno da Jurema, dos

Encantados. E isso tem fortalecido ao longo do tempo as nossas conquistas, principalmente, pela terra.

O povo Pitaguary é o segundo povo a ter a terra demarcada no Estado do Ceará. Nós atribuímos essa conquista à espiritualidade, à força encantada que nos sustenta dentro desse território, que nos dá força, que nos protege e o que tentamos passar para as gerações que estão vindo. E tentamos repassar de uma maneira que não seja assustadora, de uma maneira prática e muito sutil.

Tudo isso se deu para mim a partir dos nove anos de idade, quando comecei, simplesmente, a ver e a ouvir os próprios encantados falarem comigo e, como eu venho de uma família muito tradicional, isso foi tido como absurdo. Na minha família, alguns não conseguem acreditar ou aceitar que existe o mundo espiritual. Para mim, foi um pouco complicado também, porque eu era da mesma religião católica e foi muito difícil aceitar que aquilo ali estava se passando comigo e que aquilo ali era certo, pois eu também tinha isso como errado.

O que eu via e escutava, geralmente, eram coisas como cantigas, pontos, músicas. Em alguns momentos, eram músicas cantadas no meu ouvido, outras vezes, eram anunciações, premonições de parentes meus ou pessoas da própria comunidade que iam falecer. Isso me causava um pouco de tormento, porque eu sabia, antecipadamente, que uma determinada pessoa iria morrer. E, com poucos dias, a pessoa falecia. Para uma criança de nove anos entender tudo isso foi bastante complicado.

Com relação ao que eu via, eram realmente eles, os Encantados, que se apresentavam na minha frente, que me puxavam, que queriam me levar pra algum lugar. Então era sempre nessa perspectiva, de proteção também da aldeia e, naquele momento, eu não entendia o porquê disso. Foi cogitado até que eu não estava bem das ideias, das faculdades mentais e tudo mais. Foi um processo bastante demorado e doloroso também, porque tinha as reações físicas que me davam muita dor de cabeça, desmaios, enfim.

O que eu via eram homens e mulheres e também tinha alguns cabocos. Porque tem uma diferença dentro do povo Pitaguary: o que é encantado, os seres encantados que foram criados juntos com o mundo, que nós acreditamos que protegem a aldeia. E existem os índios que morrem e se encantam também, que viram os que nós chamamos de caboco. Esses índios que morrem, eles se encantam e eles retornam pra nós no ritual de Jurema, incorporados em nós como guias e, na maior parte das vezes, eram esses que eu via.

Eram vestidos de palha, de cocar e tinha também esses seres que eram os próprios encantados que foram criados juntos com o mundo. Já tive de ver o Compasso da Meia-

Noite, que é um encantado que nós temos aqui na aldeia, que se apresenta na rua, na estrada. Ele vem, tamanho de um homem pequeno e, na medida em que ele se aproxima, vem crescendo e passa por cima da gente. É o Compasso da Meia- Noite. Eu também tive essa experiência, entre outras, na aldeia, com o próprio Pai da Mata.

Para o povo Pitaguary também tem uma característica específica desse encantado aqui dentro da aldeia, entre outros, a própria Mãe D'Água, que eu já tive a experiência também de vê-la. Então são esses seres que aqui acompanham, que nos acompanham.

Por incrível que pareça, no caso, a Mãe d'Água se apresenta pra nós como corpo de peixe e corpo de mulher também, uma mistura, cabelos pretos e olhos escuros, características dela aqui. Tem outras pessoas que já viram ela com outra forma, cabelo louro e olhos claros, também dentro do povo Pitaguary. Já o Pai da Mata é um ser que tem mais de dois metros, um olho só na testa, na boca dele não são dentes, são presas como de bicho, de onça, uns dentes pontiagudos realmente, são presas na verdade. Ele também é um protetor das nossas matas daqui. Ele tem o corpo de homem e tem o corpo todo peludo, somente esse olho na testa. Inclusive, a minha bisavó também já teve a experiência, eu já cresci ouvindo-a contar que também já teve essa experiência com ele, de ter visto ele no mato.

Quando eu tinha nove anos, isso aflorou em minha sensibilidade, essa experiência com a espiritualidade dos encantados. Acredito que realmente é hereditária a espiritualidade, essa questão do acreditar, porque isso era da minha bisavó. Minha avó já cresceu escutando a mãe dela falar e a minha mãe já escutou da minha avó. Então, já vi três gerações de experiências transmissíveis de boca em boca.

Nós acreditamos que essa sensibilidade é passada não somente pela energia que é transmitida através de tudo isso, mas também por uma questão biológica, em que é através da própria genética, pois na minha família já havia relatos de sensitivos e foi passando de geração em geração. Hoje, na minha família, a maior parte dos meus primos são também, algumas tias. Eu acredito muito que ela é repassada.

Após idas e vindas pra entender tudo isso é quando eu me encontro com o Pajé Barbosa e o Cacique Daniel. Eles passaram a me ajudar a entender todos esses fenômenos, tudo isso que estava acontecendo comigo. Foi quando eu tive a proximidade com o movimento indígena e também com o Ritual de Jurema que, de imediato, eu já me identifiquei, porque dentro do ritual era trazido todos esses encantados, essas entidades que eu via.

Então elas eram chamadas no ritual e eu pude identificar sua presença. E, para mim, foi familiar isso. Eu me encontrei, na verdade, dentro do ritual e passei a compreender, estudar e a me apropriar e entender, passando a ter o domínio disso tudo, pois para quem não tem o domínio, se perturba. Eu passei a ter o domínio, a controlar, passei a lidar também com eles, porque também não é todo momento que podemos estar incorporados, estar com eles perto da gente, então eu aprendi a ter o domínio da minha espiritualidade, ou seja, até onde eu realmente podia ir.

Isso ocorreu quando eu tinha uns quinze anos e perdurou na fase da adolescência, chegando até mais ou menos os dezoito anos, ainda nessa questão de entendimento, aceitação e de aprender a lidar realmente com isso.

Nesse aprendizado, como já disse, duas pessoas foram fundamentais, o Cacique Daniel, que hoje é falecido, e o Pajé Barbosa, principalmente, o Pajé Barbosa. Porque quando eu fui pra casa dele eu contei tudo, contei minha linhagem, de onde é que eu vinha, de uma família tradicional que praticava essa espiritualidade, que venho de uma linhagem que minhas tias, avós trabalhavam com a cura através da reza, das rezas de curadoras. Eu venho também dessa linhagem, mas, em mim também predomina a linhagem dos encantados propriamente ditos, dos guias dos cabocos. O pajé tem domínio dessa prática, sobretudo, no Ritual de Jurema. Então eu passei a me fortalecer. Nós passamos a fazer os rituais em proteção à aldeia pra evitar determinadas situações, para pedir proteção ou pedir pelas pessoas que estavam doentes. Então passei a entender tudo isso e também a ser um membro dessa prática dentro do terreiro sagrado.

Lembro das muitas conversas com eles dois, principalmente, porque na época que eu me aproximei, ainda estava muito perturbado com tudo que estava acontecendo. Eu, geralmente, perguntava o porquê da dor de cabeça, o porquê da tontura, o porquê do vômito, o porquê disso e daquilo, então eles foram me dando as instruções, que era normal, que eram forças de correntes que estavam chegando em mim, algumas outras sendo afloradas, que isso era normal acontecer, até eu me equilibrar por meio de banhos, defumações no terreiro.

Eu via que realmente tudo isso ia passar, como de fato passou, entrei no equilíbrio na questão das tonturas, do vômito e também eu me controlei na questão de ver sempre. Hoje, posso dizer que eu tenho controle do meu dom de vidência, porque não é todo momento que eu estou prevendo, estou vendo as coisas. Tem determinados momentos que realmente eu não sei quando vem, eu posso estar dirigindo, eu posso estar trabalhando

quando essa sensação, essa imagem me vem. Também não posso controlar o momento que ela acontece, é muito involuntário.

É uma coisa muito rápida o que sinto. Não sei definir se são minutos ou segundos. É como se, por instantes, eu saísse do meu corpo e me projetasse em outro plano e visualizasse aquilo. Ou, também, tem desses momentos que eu escuto, eles falam diretamente no meu ouvido determinada coisa. As visões, elas são assim, é como se eu morresse no instante e voltasse, é muito rápido, mas a compreensão de tempo, porque eu já tive várias, é do transe, da visão que eu estou vendo dá pra eu compreender e ver. É muito rápido, mas o tempo do outro lado é diferente do daqui. Ele demora. Lá ele demora mais e eu consigo interpretar e ver e ouvir direitinho. Quando eu volto, eu tenho isso já muito na minha mente, porque eu fui lá e voltei. É uma fração de minutos, de segundos, muito rápido. E tem outras muito prolongadas também. Já tive algumas, geralmente em casa, que foram prolongadas, foi de algo mais sério que demorou mais um pouco.

2.1. O entrelaçamento de minha espiritualidade com o movimento de luta pela terra dos povos indígenas

Quando, aos 15 anos, aprendi a encontrar um equilíbrio, uma harmonia, também me aproximei do movimento indígena através da minha espiritualidade, dos rituais de Toré. Passei a entender que a espiritualidade estava intimamente ligada com a terra, principalmente, com a terra.

Porque é na terra onde está tudo o que consideramos importante para viver. As matas são a casa dos nossos encantados e é por isso que a espiritualidade vem juntamente com o movimento de luta pela terra, primeiramente. Então se criou essa questão da cultura, essa questão da espiritualidade como instrumento de afirmação real de pertença e, só depois, fomos em busca da demarcação do território. Fomos em busca da demarcação e da retomada do território se aliando a essa força encantada para nos guiar. Deu tão certo que, atualmente, essa estratégia se tornou uma marca dos Pitaguary, que é a força encantada à frente da nossa luta.

Quando me engajo no movimento indígena, aproximo-me também de outros povos com a questão da espiritualidade. Ocorreu uma junção realmente de povos. Primeiro foi o povo Tapeba, depois Pitaguary, Jenipapo e Tremembé. A união de quatro povos, no início, que levantou todo esse movimento. Então, o povo Tapeba se levantou

primeiro e fortaleceu o povo Pitaguary. Eles vieram para os Pitaguary e fortaleceram também o nosso movimento de luta. Após os Pitaguary levantados, fomos para os Jenipapo, na companhia dos Tapeba. Daí fomos para o Jenipapo fortalecer o movimento de luta deles. E, assim, junto com os Tremembé, formamos a unidade e nasceu o movimento indígena no Ceará com esses quatro povos reconhecidos. Posteriormente, vieram todos os outros.

Atualmente, nós temos dezoito povos, quinze reconhecidos e o restante em processo de autoafirmação e de reconhecimento. Existe ainda, em Pacajus, os Manassés e os Paiacús. Também tem um em Messejana, os Potiguara, que estão no movimento de se reconhecerem. Mas eles não querem o reconhecimento oficial da Funai, eles se autorreconhecem, mas não querem reconhecimento de nenhum órgão oficial.

Também tem o povo Karão de Canindé, que foi o último povo a pedir o reconhecimento e estão se organizando. Isso é importante, porque nesse levante no Ceará foram mais de vinte e duas etnias silenciadas. Não vou dizer extintas, eu vou dizer silenciadas, que estão adormecidas e ainda é possível que ressurjam, que se fortaleçam ainda as outras.

Então, em resumo, temos quatorze etnias reconhecidas, digamos assim, pelos órgãos do Estado brasileiro. E teria mais oito em processo de emergência étnica. Sabemos da existência de um mapa antigo, que contém especificado a nomenclatura das etnias existentes no Ceará, onde possivelmente foram as aldeias antigas antes e durante o contato com os não-índios.

Tem, por exemplo, o povo Xocó aqui no Ceará. Isso explica a vinda dos Xocó de vez em quando para Juazeiro do Norte, essa ligação que eles têm com o Ceará. Os próprios Fulni-Ô, os Pankararu que, anualmente, fazem uma migração para o Ceará, lá para o Juazeiro do “Padim Ciço”, para um ritual que é feito lá. Então existe um sincretismo também entre os estados. Estou dizendo uma coisa muito interessante que é uma característica dos estudos dos povos indígenas no Nordeste que eram povos migratórios e que estavam em constante processo de migração, porque essa divisão geográfica, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte ela é colonial, ela é estrangeira. Na verdade, toda essa terra é a nossa casa.

Então, nós sempre pedimos forças aos encantados, principalmente, de nossos guerreiros espirituais, na frente das nossas lutas, pra que possam nos proteger, principalmente, nos piores embates que nós passamos dentro da aldeia. Nós buscamos força e proteção nos encantados. Todos nós que estamos a frente do movimento temos

essa ligação com o sagrado, porque nós entendemos que a terra toda é sagrada, porque dentro dela estão os locais sagrados, está a casa propriamente dita dos encantados, onde eles moram, porque eles moram dentro da nossa aldeia, eles estão dentro da nossa aldeia, existe o lugar deles e, então, nós passamos também a proteger esses lugares que são de memória e que nós entendemos que são deles, o lugar deles.

Eu acredito que nós tivemos muitas conquistas, muitas vitórias dentro da própria terra Pitaguary por meio dessa crença que nós temos e dessa força que vem dos encantados a guiar nosso movimento de luta.

Estava lembrando aqui, que lembrança puxa lembrança, tem uma letra dos cantos entoados que diz assim “quem manda na mata é eu” falando para o caboco: quem manda na mata é eu. Esse canto tem a ver com o que acabei de dizer. São os brados, que eles são dos encantados, eles até nos dizem/ensinam. Aí nós transformamos em músicas, que na verdade se tornam ponto de chamamento deles. São músicas que nós cantamos pra chamar e essa afirmação onde quem manda na mata é ele, é nesse sentido de dizer que o lugar é dele e que ali precisa haver um respeito, precisa ter um respeito. Tanto é assim que, quando vamos adentrar as matas, que nós consideramos que é a casa deles, que existe um lugar reservado dentro da aldeia, nós pedimos permissão para entrar e também levamos algumas coisas, como fumo, água de cheiro, algumas coisas para poder adentrar esse espaço, adentrar e voltar, porque nós acreditamos que, se não houver essa permissão ou esse respeito na entrada, a gente pode entrar e pode não voltar.

Quero dizer que na questão da articulação da espiritualidade com a luta pela terra, as letras dos brados são pontos inclusive para invocação. Na escuta atenta das letras existem histórias antigas que têm uma dimensão espiritual na constituição.

Então existe as duas coisas, existem brados que são entoados, que foram ditos aos ouvidos e existe outros que indígenas compuseram para a comunidade. Isso tudo conforme a sua realidade, por exemplo, existe uma música dos Tapeba que eles cantam na pesca do uruá. Porque eles têm o costume de comer o uruá, que é aquele caramujo de dentro dos rios. Aí eles fizeram uma música também relembro esse costume deles, eles cantam também no Toré essa música deles.

No Ceará, temos além da dança do Toré. Tem a dança do Torém do povo Tremembé, somente eles a praticam. Todos os outros povos dançam o Toré. Isso se explica porque são de troncos diferentes. Povo Tremembé é tronco Jê e o restante dos povos das serras são Tupi, também tem essa variação de nação.

Mesmo que o Toré e o Torém sejam danças circulares, existem diferenças no compasso, no passo da dança, nos instrumentos que são usados em cada um. O ritmo e as invocações dos cantos também são diferentes. No Torém, as invocações são feitas com os encantados do mar, o que nos faz perceber então uma relação com o meio físico da natureza. Já pra nós, no Toré, invocamos as forças da mata e também fazemos uma alusão aos encantados do mar, que nós costumamos dizer: quem não sabe puxar um Toré, não sabe que um Toré começa na mata e termina no mar. Eles começam com as músicas que falam da mata e vão percorrendo até as músicas que falem do mar. No decorrer desse Toré, quando começam as músicas falando do mar, nós entendemos que já estamos finalizando.

Por exemplo, no povo Pitaguary, nós começamos um Toré com sete músicas de Jurema seguidas que falam da mata, dos cabocos, que falam de todo mundo. Depois, passamos para os astros e para o ar. Músicas que falem do ar e dos astros e, por último, nós cantamos as músicas do mar, por isso que dizemos que o Toré começa na mata e termina no mar.

A diferença no compasso do Toré e do Torém é que no Toré o compasso é único, nós seguimos uma mesma movimentação, repetida, mais rápida. Já o Torém tem o compasso mais lento e os instrumentos que são utilizados também pra tocar são diferentes dos nossos. Nós tocamos tambor e maraca e eles já utilizam somente as maracas ou um tambor que é diferente do nosso. É como se fosse uma zabumba e também dá diferença no ritmo.

Essa diferença é importante, entretanto, nós não vamos parar um Toré para explicar isso. Até mesmo porque são coisas ocultas, coisas, conhecimentos que, ao longo do tempo, foram adquiridos e foram socializados. Aliás, não foram socializados, eles foram ensinados e aprendidos por aqueles que realmente têm a vocação para aquilo e que têm o chamado para aquilo. Porque nós não temos rodas de conversa pra falar sobre isso não, tudo de Toré, tudo que diz respeito à espiritualidade foi aprendido ali, na hora, nós não ensinamos, comigo foi isso, eu não aprendi eu fui vendo.

Não existe um espaço formal: agora você vai aprender a espiritualidade, Toré. Isso é uma coisa que se dá pela experiência concreta, prática. Ficaria uma coisa muito mecânica: “vem cá, menino, eu vou te ensinar aqui a rezar. Vem cá, menino, eu vou te ensinar aqui. Está entendendo?” Não. Ele fica ali ao meu lado, vendo-me cantando, vendo meu compasso, vendo os gritos que são dados no momento do Toré. Porque nós somos o único povo cujo ritual é acompanhado de gritos de animais, que nós imitamos. O povo

Pitaguary tem essa característica também e é isso que os meninos já vão crescendo vendo a filha do pajé gritar, vendo o filho do pajé bradar, os brados dos cabocos, é com eles que aprendem.

2.2. Rememorando meu ritual de consagração como Cacique Kauã Pitaguary

Nesta escrita autobiográfica quero ainda destacar que me chamo João Paulo da Silva Lima, particularmente eu não gosto muito do João Paulo, um nome dado pelos meus pais, nome cristão em alusão ao papa João Paulo II e também pelos meus avós, um por se chamar Paulo e o outro por se chamar João.

Eu sempre fui acompanhado por esse guia que eu via com penacho branco, porém, não entendia por que ele me acompanhava, por que ele estava perto de mim. Então, mais ou menos uns vinte anos atrás, eu fui batizado com o nome de Kauã, no ritual de pajelança conduzido pelo Pajé Pitaguary.

Isso aconteceu na Monguba, na aldeia do pajé. Aqui nós temos um ritual que é feito uma vez por ano que é chamado a abertura das cabeças (ou lavagem de cabeça). Acontece quando se tem essa primeira chuva e isso pode variar, no mês de fevereiro e de março, geralmente, em março, quando as primeiras águas da serra descem numa grota que temos, a cachoeira enche e vira um poço de água. Eu passei por esse ritual de lavagem de cabeça. Quando saí de dentro da cachoeira eu já estava incorporado nesse caboco, nesse guia, que foi o Pena Branca, Cacique do Penacho Branco. A partir daquele dia, eu fui batizado com o nome de Kauã, porque o próprio guia falou em mim, da minha trajetória, que eu iria governar com o penacho branco e que eu iria ter um destaque dentro da aldeia.

Naquele momento, vinte anos atrás, nós não imaginávamos que Daniel iria morrer. Eu entendi, depois da morte do Daniel, qual a compreensão dessa mensagem, desse guia, que esse destaque seria a minha elevação de liderança a cacique, a me tornar cacique do Penacho Branco. Porque, a partir daquele dia, fui coroado com cocar branco, um cocar grande.

Existe um costume nos Pitaguary que cocar grande só quem usa é o pajé e o cacique. Até então, eu usava um cocar pequeno e, depois dessa consagração do cacicado, eu passei a usar um cocar grande e branco, que usarei para sempre até o fim da minha vida, porque é um adorno que não pertence a mim, mas ao caboco que me acompanha. Não sendo permitido que eu coloque outra cor de cocar na cabeça a não ser branco. Com toda essa

consagração, tornei-me o cacique Kauã, que significa gavião que voa alto e vê longe. Associado a esse significado está também canto do cauã, uma ave que faz premonições.

Daí em diante, eu passei a me chamar Kauã Pitaguary. As pessoas nunca tinham visto o ritual de cacicado feito dentro do povo Pitaguary e ficaram muito abismadas com o que estavam vendo, porque os guias se manifestaram todos incorporados nas lideranças e foram me batizar, não somente a mim, mas os outros caciques também. Cada um poderia ter escolhido o nome ou não. No meu caso, como eu já tinha o nome, permaneci com o nome de Kauã, do Caboco Pena Branca, e passei a ser chamado assim, a ser conhecido e passei também a me afirmar mais como Kauã nas minhas apresentações de mundo afora. Como Kauã mesmo, meu nome Pitaguary.



Figura 06: Cacique Kauã na Festa do Milho, 2019. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Tiara Montefusco.

2.3. Fazer-me docente indígena no contexto da educação escolar indígena

Nessa trajetória autobiográfica, que articula minha história de vida com a luta de meu povo, queria destacar ainda minha experiência de me tornar professor através da experiência da Licenciatura Intercultural Indígena. Isso sempre se dando com a

articulação dessa trajetória de minha espiritualidade, também com essa dimensão profissional, do mundo do trabalho.

O fato é que toda essa experiência, esse sentimento de pertença com os Pitaguary, contribuiu para seleção de ingresso na licenciatura. Houve uma seleção interna aqui dentro do povo e, de imediato, fui apontado pelo potencial de cultura e de espiritualidade. Daí ingressei na licenciatura e foram seis anos de muita experiência e de partilha também com outros saberes, de outros povos, já que outros povos também estavam inseridos na licenciatura. Sempre foi muito marcante dentro de nossa formação a espiritualidade afluída em mim, durante esse período todo de vida e pude, ao longo desse período, também socializar essas experiências com os outros povos, com outros jovens que tinham também as mesmas experiências que eu tive. Então a gente pôde realmente aproveitar esse tempo também pra socializar essas experiências na licenciatura.

Merece destaque, ainda, dizer que teve uma disciplina que foi conduzida pelos pajés e pelos caciques. Houve uma abertura dentro do curso com a permissão de os professores também serem oriundos das comunidades. Então, foram os caciques e os pajés nessa disciplina de espiritualidade e cura.

Os caciques que participaram foram escolhidos de cada povo. O cacique Daniel e o pajé Barbosa pelo povo Pitaguary; pelo povo Tapeba foi o cacique Alberto e a pajé Raimunda; cacique Sotero pelo povo Kanindé de Aratuba; João Venâncio e Luíz Caboco do povo Tremembé; teve também a participação da cacique Pequena. Então tiveram várias participações importantes e que são emblemáticas no movimento indígena no Ceará, que são esses nomes citados. Foi uma disciplina bastante proveitosa, onde pudemos tirar as dúvidas e realmente presenciar as questões da espiritualidade. Foi muito bacana o momento.

Ao final do curso, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso, que foi uma produção independente. Por se tratar de uma licenciatura específica, não foi imposto o trabalho de conclusão de curso ser no modelo convencional de monografia. No caso, fizemos uma cartilha falando sobre os cantos indígenas, formamos uma equipe para produzir e apresentar esse material em

OS PROFESSORES INDÍGENAS PITAGUARY
João Paulo da Silva Lima
Ana Cláudia Araújo Lima
Magna Ferreira Costa
Maria Madalena Braga da Silva
APRESENTAM:
"Contando e Cantando a Cultura Pitaguary"



Figura 07: Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Fotografia de Aline Pitaguary

PDF. O tema era falando sobre os cantos indígenas: “Contando e Cantando a cultura Pitaguary” (LIMA et al., 2006).

A ideia da licenciatura era nos deixar livres para produzir o trabalho de conclusão de curso, tendo em vista as dificuldades históricas dos povos indígenas em se apropriar do saber da norma culta da língua portuguesa, ainda mais na universidade cheia de regras. Produzimos livremente, alguns fizeram monografia, outros fizeram cartilha, outros fizeram livros, foi bem aberto o produto final dessa formação da graduação. Isso é importante, pois a educação indígena tem suas peculiaridades específicas, diferenciadas, dentro daquilo que chamamos de interculturalidade. Assim como ficou bem livre pra pensarmos nos trabalhos, como era um curso específico, não poderia ser tão engessado em ser somente a monografia. Tivemos a abertura de se criar o produto final. Achei bacana porque podemos aproveitar a especificidade dos povos indígenas na elaboração. Foram vários trabalhos importantes, teve sobre pinturas corporais, teve sobre músicas, tiveram vários trabalhos.

Sobre as pinturas, destacamos o trabalho de nossos docentes indígenas, trazendo a articulação da disciplina de artes com elementos da cultura Pitaguary. A imagem abaixo bem ilustra isso:

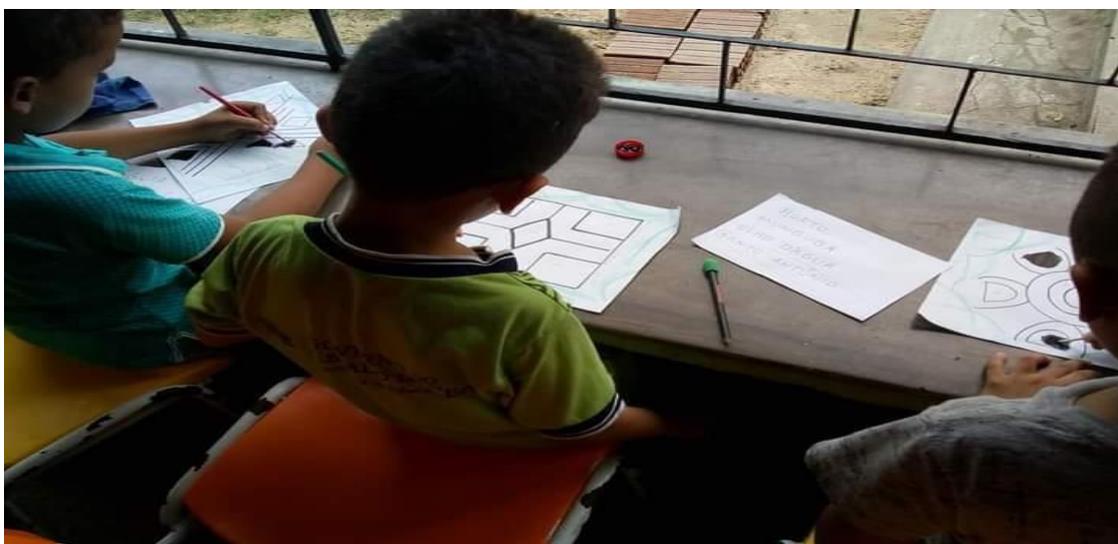


Figura 08: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Francisca Braz do Nascimento.

Importante também trazer a dimensão da ludicidade com brincadeiras que buscam essa imediata relação do meio físico da natureza e social da cultura que nos faz

eticamente termos uma consciência de que somos o povo Pitaguary. Nas imagens abaixo, seguem alguns desses momentos.

A brincadeira do cavalo de pau vai, de forma lúdica, agregando a carnaúba, matéria-prima essencial para nosso sustento. Com a cera da carnaúba, seus frutos e sua palha foram construídas as antigas ocas de nossos ancestrais. Se atentarmos bem, ao fundo da quadra da escola, estão as árvores de carnaúba integradas ao cenário do



Figura 09: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. 2019. Fotografia de Adélia Maria Costa.

cotidiano escolar, seja como natureza viva, seja como natureza transformada em elementos da cultura Pitaguary.

O mesmo podemos destacar quando pensamos na etnomatemática em que, com os elementos do nosso meio físico, as pedras jogadas ao ar, catadas no arrasto, contadas, vai introduzindo a aprendizagem do mundo dos números. A imagem a seguir registra um desses momentos:



Figura 10: Estudantes na Escola Indígena Chuí. Maracanaú, CE. 2019. Fotografia de Adélia Maria Costa.

Nesse sentido, gostaria de trazer mais alguns outros exemplos de como construímos nosso currículo diferenciado. Para tanto, destacando o uso de músicas indígenas como ferramenta metodológica de consolidação da educação escolar indígena Pitaguary. Produzimos, durante a Licenciatura Intercultural Indígena, uma coletânea de músicas indígenas, que fazem parte do material didático específico intitulado “Contando e Cantando a Cultura Pitaguary” (LIMA et al., 2016).

Em síntese, definimos assim a importância das músicas indígenas,

O QUE O CANTO TRAZ

Para nós os cantos indígenas Pitaguary, têm relação direta com os fenômenos culturais, sociais, políticos e espirituais do nosso Povo. Onde dançamos para agradecer, celebrar, ou manifestar algo. Os cantos ganham cunho espiritual nas nossas pajelanças e rituais, onde nossos encantados se manifestam e podem conosco interagir. Cantamos e dançamos para atrair coisas boas, reverenciar nossa ancestralidade e agradecer a boa colheita.

Nossos cantos são interrompidos, e o toque do tambor sessado quando temos a perda de algum guerreiro ou ente querido, todas as aldeias obedecem o pedido do pajé. Nesse período não tocamos tambor, e nem dançamos em respeito. E também para não atrair os maus espíritos. Pois nossos cantos na verdade são a reprodução da própria natureza que se une ao nosso humano, tornando-nos seres divinos. (LIMA et al., 2016, p. 05).

Compartilho nesta dissertação trechos das letras de nossas músicas cantadas no contexto da escola Pitaguary e que constituem a produção do material pedagógico “Contanto e Cantando a Cultura Pitaguary” (LIMA et al., 2016, p. 16 a 18):

1. O meu pai (Letra e Música Cacique Daniel)

O meu Pai é Rei na terra...
O meu Pai é Rei no mar (bis)
O meu Pai é Rei dos índios seja onde ele está (bis)
Ando com os mensageiros foi meu pai quem me mandou (bis)
Eu sou índio eu sou guerreiro
Eu sou índio curador (bis)

2. O Deus dos Índios (Letra e Música Pajé Barbosa)

O Deus dos índios é o Tupã (bis)
Que é dono do nosso destino até o fim
E quando nos faltar a fé em nosso Senhor
Role essas pedreiras sobre mim (bis)
Tupã meu pai abençoa estes índios aqui (bis)
Tupã está falando e está curando estes índios aqui (bis)

3. Na batida do Tambor (Letra e Música João Paulo Pitaguary)

Na batida do tambor
No chiado do maracá
Os índios Pitaguary vem pra aldeia balançar (bis)
Vem Cacique e vem Pajé
Encantados da Jurema
Na força do toré para aldeia levantar (bis)
Têm raposa e tem coral
Macaco e juriti
Somos do pé da serra índios Pitaguary (bis)

4. Guerreiro Pitaguary (Letra e Música Prof^a Marilene Lopes)

Vamos dançar (bis)
O toré já vai começar
Eu danço toré na minha aldeia
Eu toco maraca no toré
Eu pinto meu corpo
Eu faço a tinta
Eu canto, eu luto, eu sou guerreiro ...
Eu sou, eu sou, eu sou guerreiro
Eu sou, eu sou Pitaguary
Eu sou, eu sou guerreiro
Guerreiro Pitaguary (bis)

5. O cocar é minha casa (Letra e Música Pajé Barbosa)

O cocar é minha casa
Pitaguary é meu coração (bis)
A maraca é instrumento
Que o Pajé faz a oração (bis)
E oh arreiná, reina reiará (bis)

6. Dança do Mocó (Letra e Música Liderança Maurício)

Mais quando é de madrugada

Que eu vou na loca da pedra
O mocó começa a correr ai eu começo cantar
Oh ki, ki, ki é assim que ele vai cantar (bis)

7. Na terra dos Pitaguary (Canto de luta pela terra)

Letra e música Professores Indígenas Pitaguary – Magistério Indígena
Na terra dos Pitaguary
Desenhei o rio e a serra
Com o cheiro do meu avô
Que vinha com flores da terra (bis)
Eu vejo as serras azuis
O som das pedreiras bem cheias
Sou índio sou forte guerreiro
O sangue me corre nas veias...
Eu ouço a chuva batendo nas folhas do cajueiro
Eu acordava com o galo cantando no meu terreiro (bis)

8. Rei dos índios (Letra e música Pajé Barbosa)

Aí o meu peito está ferido
Aí o meu sangue derramado
As armas dos inimigos
Para mim não vale nada (bis)
E ele é rei dos índios que balança a aldeia
Ele chefe de tribo têm a pele vermelha (bis)
Oh tu pisa caboclo na aldeia tem
Já chegou rei dos índios para trabalhar (bis)

9. Na mata eu vi (Letra e música Maurício Ferreira)

Na mata eu vi rufar meu tambor
Na mata eu vi o índio Pitaguary (bis)
Oh, oh, oh Pitaguary (bis).

De forma complementar, neste registro autobiográfica que faço, quero trazer a seguinte citação que fiz na apresentação dessa obra, ao comentar que:

Os cantos Indígenas Pitaguary, remete-nos aos mais variados sentidos, podendo expressar as nossas alegrias e tristezas. Além de serem usados pedagogicamente, pois fazem menção a fatos históricos, espaço geográfico e ao cotidiano da aldeia e animais.

Outra característica dos cantos indígenas Pitaguary são as imitações dos animais nativos das nossas matas. É comum em nossos rituais serem imitados sons de pássaros, macacos e gato do mato. Somos também detentores dos saberes e mistérios escondidos na Jurema, de onde tiramos força espiritual para lutar pelos nossos direitos, bem como defender o nosso território. Utilizamos suas folhas, raízes, caule, flores e sementes, fabricamos a bebida sagrada “Jurema” servida aos nossos líderes e guerreiros nas nossas cerimônias e rituais próprios de cada festividade.

A princípio, os cantos indígenas embalavam o sono dos nossos curumins. Depois, tornou-se uma brincadeira de criança em torno do pé de torém e, hoje, os cantos indígenas Pitaguary estão associados aos processos educacionais e pedagógicos das nossas escolas. Ganham

outros formatos e sentidos, impulsionando o ensino e aprendizagem, e fortalecendo nossos próprios processos de educação escolar indígena. Através da interdisciplinaridade, podemos agregar saberes ancestrais aos saberes convencionais, possibilitando assim a efetivação do direito de gerenciar, garantir e promover nossos saberes tradicionais. Os cantos indígenas Pitaguary demonstram a resistência do nosso povo, que não se negou por covardia, mas por estratégica para continuar vivo. Nem as correntes da grande mangueira do rio, nem o quartinho apertado “Cafuá” conseguiu conter os nossos, que resistiram e emergiram muito mais fortes no momento oportuno. (LIMA et al., 2016, p. 04).

Agregado a esse quadro, podemos ainda destacar a cartilha “A luta é nossa história”, produzida pela Arquidiocese de Fortaleza (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a). Trata-se de uma coleção composta por três cartilhas, em que se utiliza a linguagem da infância para apresentar a luta territorial dos povos indígenas no Estado do Ceará.

A obra narra as aventuras dos personagens infantis e Enaê e Jurema e, ainda, da Pajé Naíra, que rememora para seus netos a resistência dos antepassados e a importância da militância e da organização coletiva nos tempos atuais.

Vale destacar também um fragmento da cartilha que fala sobre a importância dos cantos para a afirmação étnica no contexto da educação escolar indígena a partir de uma história em quadrinhos, que ilustra o volume 1, chamado de “A luta é nossa história”, (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a, p. 09)



Figura 11: Trecho da Cartilha A luta é nossa história (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).

Outro elemento a destacar, nessa época, era que já atuava como professor na Escola Indígena Chuí, porque havia essa abertura dentro da escola indígena, de estarmos cursando e trabalhando ao mesmo tempo. Então, nós tínhamos o tempo comunidade e o

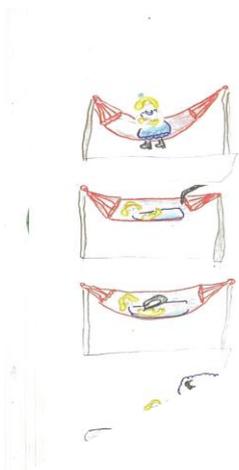
tempo de estudo, ou seja, na semana que saíamos da escola, os alunos ficavam no período de atividades domiciliares ou acompanhadas pelas lideranças. Durante nosso tempo comunidade, voltávamos a acompanhar as crianças. Em outros momentos, professores substitutos da própria comunidade assumiam nosso lugar no período em que ficávamos no “tempo de estudo”. Importante destacar, inclusive, que esse procedimento é permitido em lei e tem inspiração na chamada Pedagogia da Alternância, uma metodologia de ensino praticada, principalmente, em escolas situadas em áreas não-urbanas, nas escolas do campo, e que tem como princípio a manutenção do vínculo dos educandos com suas comunidades de origem e, sobretudo, a ressignificação dos currículos das escolas a partir da realidade dos estudantes e suas famílias (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Comecei com o trabalho na educação escolar indígena em 2009. Somente em 2018 é que me tornei diretor. Eu trabalhava em dois ambientes: no laboratório de informática e em sala de aula, ministrando as disciplinas das ciências humanas (trabalhava com ciências humanas, história e geografia).

Diluído nessas disciplinas, entrava alguma coisa de espiritualidade. Como é algo que nós carregamos, não tem como não falar. Eu sempre puxava muito para essa questão da espiritualidade, das histórias, dos mitos, gostava muito de trabalhar com as lendas e os mitos indígenas. Focava muito nessa questão de aliar, não somente a lenda em si, mas o porquê daquela lenda, porque sua pertença a esse povo não era somente uma história que, muitas vezes, as pessoas acham que é mentira, que é uma coisa inventada.

Diversas dessas histórias foram incorporadas no Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007), que tem sido utilizado como material didático específico na nossa escola, como os exemplos que são destacadas a seguir:

“Cobra Preta”, Livro da Vida, v. 2: Pitaguary, (Idem, 2007, p. 22).



A cobra preta

Um certo dia uma mãe estava
na rede.

O pensamento dela
que descia pelo punh

Quando a m

filho e a bo

A

m

Figura 12: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

“A

Cafua de Santo Antônio”, Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007, p. 25):

A cafua de Santo Antônio



Cafua era um quarto onde os escravos eram presos e acorrentados. Na cafua os escravos passavam seus dias sem comer e sem beber.

Hoje tem noite que quem passa por perto da cafua de Santo Antônio às vezes ouve os gemidos e os gritos dos escravos. Escuta as chibatadas, os choros, os rangidos de dentes e de correntes.

A cafua lembra o tempo da escravidão. Quando a gente passa na cafua de Santo Antônio, a gente acorda o pensamento da nossa liberdade. A demarcação da terra Pitaguary e a desintrusão, que é a retirada dos invasores da nossa terra são libertações que ainda vão vir. Por isso a gente não esquece da cafua. E quando passa escuta o passado.

Figura 13: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

29): “Santo Antônio do Buraco”, o Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007, p.

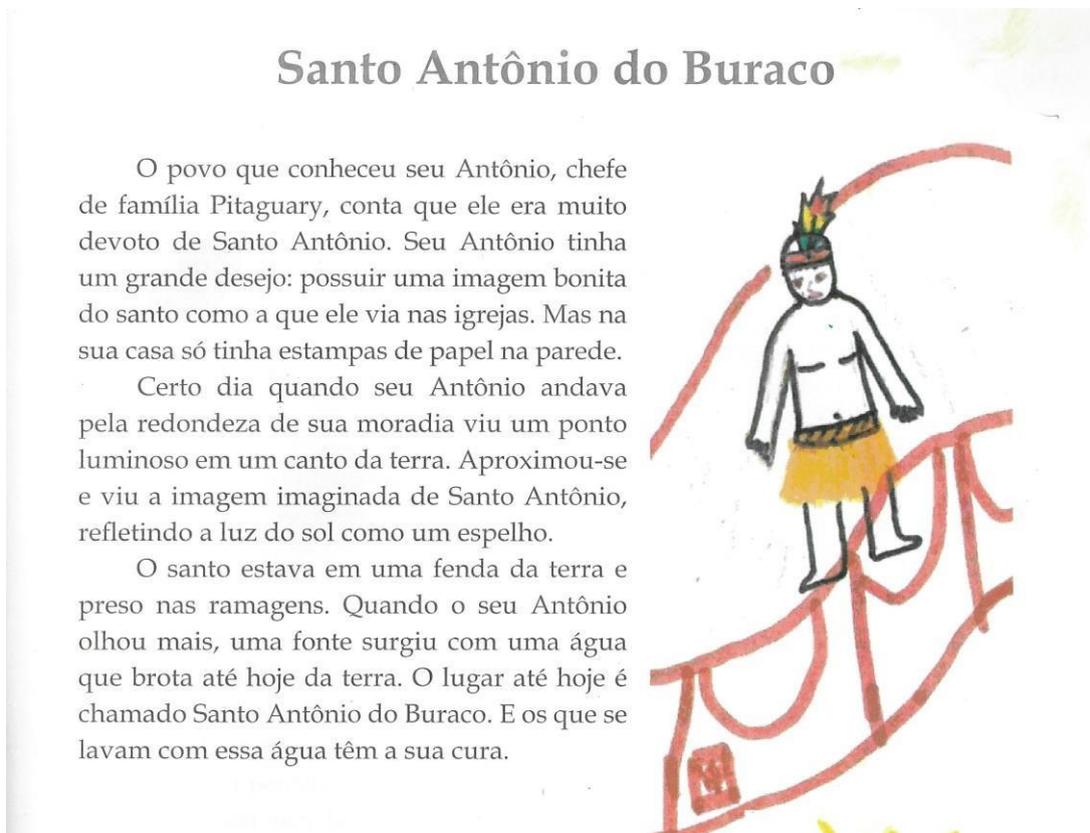


Figura 14: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

“Canto do Uirapuru”, Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007, p. 30):

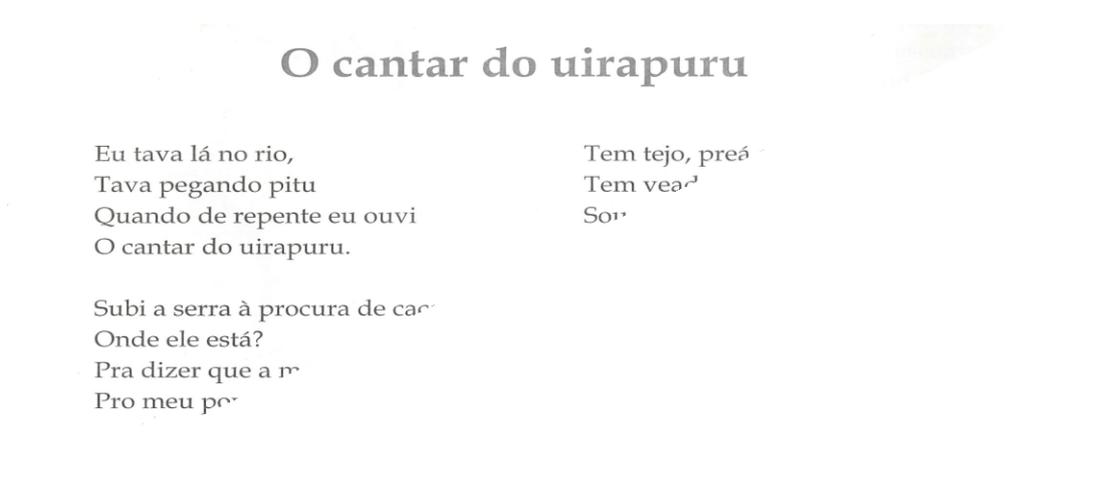
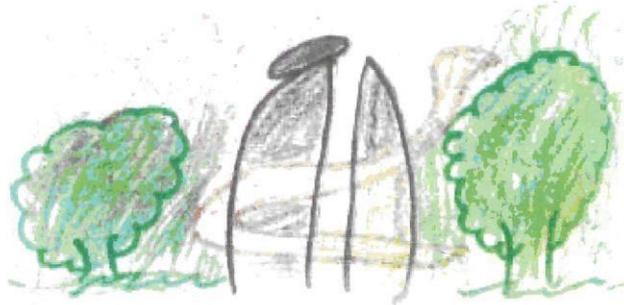


Figura 15: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

“Pedra do Frade”, Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007, p. 31):

A pedra do frade



Um homem antigo tinha um roçado na serra dos Pitaguary. Todos os dias ele ia até seu roçado cuidar do plantio.

Teve uma vez que ele ia para o seu roçado como todo dia, mas aconteceu diferente. O homem antigo sentiu que uma coisa estranha acontecia. Foi nessa hora que o homem percebeu que havia ido por outro caminho. Quando o pensamento olhou, viu uma pedra que tinha o formato de um frade. Por cima da pedra do frade, uma enorme cobra olhava.

O homem antigo agora era novo, mas não podia sair daquele lugar por mais que quisesse. Nessa hora a cobra foi se transformando em uma mulher muito bonita.

O homem continuava ali, olhando a transformação. Depois da cobra virar mulher, ela começou a cantar.

Embalado pela música, o homem que era um índio e não um encantado ficou apaixonado pela beleza da mulher e levou-a para dentro da pedra. Dentro da pedra a mulher contou que tinha sido castigada pela inveja de outra mulher e por isso tinha virado cobra.

O homem e a mulher ficaram na pedra até que chegou o momento em que o tempo não tinha idade.

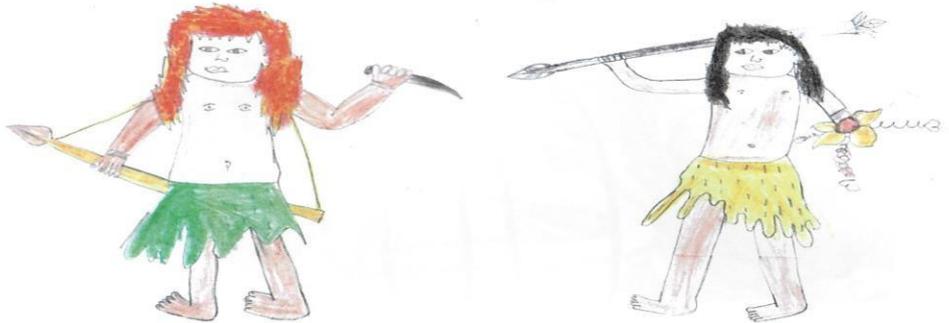
O dia ia entardecer quando o homem saiu da pedra e sempre voltou para visitar sua amada, até que um dia o encanto foi desfeito de vez e o homem foi viver com a mulher.

A pedra do frade era o lugar do amor.

Figura 16: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

“Comadre Fulôzinha e a Caipora”, Livro da Vida, v. 2: Pitaguary (CEARÁ, 2007, p. 32):

A Comadre Fulôzinha e a Caipora



A dona da mata vive nas matas da serra do Ororubá. É mais conhecida como Comadre Fulôzinha. Os índios Xukuru contam que a Comadre Fulôzinha é uma menininha bonita que vive na mata e, como toda criança, gosta de fazer traquinagem.

Contam também que Comadre Fulôzinha são todas as índias crianças que foram mortas pelos brancos colonizadores e viraram espíritos encantados.

Uma vez, um índio caçador ouviu o assobio da menina Fulôzinha e nesse momento viu uma porção de cachorros correndo atrás dele. Depois, quando reparou viu que estava ariado. Deu um esquecimento nele, que ele andava, andava e não acertava o caminho de casa. Quando muito tempo depois achou a estrada da sua casa, ouviu atrás dele as risadas da menina Fulôzinha.

A Caipora é a dona da serra. Ela aparece na serra dos Pitaguary e também é uma índia encantada. O que se conta por aqui é que a Caipora tem os cabelos vermelhos e também dá seu assobio comprido. E que o olho da Caipora quando vê a gente clareia como fogo.

O primeiro assobio da Caipora é de aviso. A Caipora quer que o caçador respeite a mata e não vá caçar mais do que precisa para a sua sobrevivência.

O segundo assobio da Caipora é diferente. É tão forte e fino que depois dele o sujeito não escuta mais nada, fica no esquecimento.

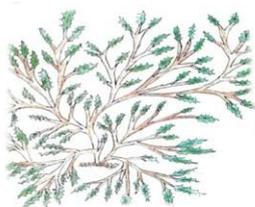
O meu avô disse que todo encanto tem seu cuidado.

Professora Evânia Moraes. Compilação de trabalhos de seus alunos: Jéssica, Ana Fabíola, Fernando, Ana Cláudia.

Figura 17: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguary, 2007.

São inúmeras as possibilidades didáticas trazidas pelo Livro da Vida, v. 2: Pitaguaiy (CEARÁ, 2007, p. 42). Dentre muitos outros exemplos, destaca-se a educação preventiva em saúde indígena:

Antigamente e ainda hoje



Os remédios de antigamente eram todos aprendidos e tirados da mata.

O outro remédio era a reza. Tem ainda o pé de planta se enrolando no pau, no matinho, na cerca. O pé de maracujá se enrola que vai longe! O suco do maracujá serve para dar sono quando o sono não vem. O pé de urtiga se enrama pelo chão e serve para botar na frieira. O pé de melão se entrança na cerca e serve para dar brilho no olhar. O pé de molhar se enrola no cajueiro e a raiz do molho serve para quentura e inflamação de mulher. A erva-de-chumbo se enrola nos matinhos e o chá dela serve para gripe e tosse, cansaço e febre. Olha aí. Aí, tem a reza e a luta pela nossa mata. Ainda hoje.

Educadora Janete; alunos: Jaqueline, Vera, Socorro, Rafael, Edenardo

Figura 18: Trecho do Livro da Vida v. 2: Pitaguaiy, 2007.

Então, como docente indígena, passei a dar sentido e testemunhar aquilo que acontecia comigo e, assim, os alunos ficavam fascinados, eles escutavam e ficavam imaginando como era. Eu trabalhava assim, explicando a diferenciação dos encantados que nós já conhecemos e de encanto. Falava muito de encanto, porque tem encantos dentro da aldeia que nós não sabemos qual é o encantado que produz. Por exemplo, o Galo Dourado, ele aparece na forma de um galo dourado em cima de uma pedra na aldeia de Santo Antônio, que ele canta e some. É um galo de ouro.

Outro exemplo é na subida do alto da igreja. Nós temos um cheiro de café no meio de uma mata que não tem plantação de café e isso três horas da tarde. Todo dia, às três horas da tarde, se você passar, sente o cheiro do café. Também nós não sabemos o que é que produz esse fenômeno lá. Outro exemplo é o Ligeirinho, que é um anão, tipo um monstro, um gnomo, que também as próprias crianças, alunos de nossa escola, vêm dentro da aldeia Santo Antônio. Ele é muito rápido, corre e se embrenha na mata e ninguém o vê mais.

Então, nas minhas aulas como docente indígena, eu começava a contar essas histórias sobre a espiritualidade Pitaguaiy e o tempo da aula era pouco pra poder responder todas as perguntas e todas as indagações. Isso porque os meninos viajavam

nessas histórias, nessas lendas e é importante porque ela faz parte do cenário também de pertença ao território.

Em meu entendimento e conceito de terra é diferente do território, que é tudo aquilo que a terra tem. Nós acreditamos que é por isso que falamos de terra e de território. O território abrange todas essas coisas, o cotidiano, a vida, as pessoas, as lendas, os mitos. Os alunos ficavam deslumbrados quando eu contava e, assim, terminávamos a aula e eles perguntando quando é que eu voltava de novo. Chegamos a criar uma cartilha com todas essas lendas e esses mitos, foi feita à mão.

Essa curiosidade toda também se explica porque esses mitos, essas lendas, elas também se diferenciam em cada família da aldeia que as conta, sendo que a mesma história tem uma outra narração, outras características a depender da família. Acho interessantes essas variações, pois é possível imaginar, por exemplo, em vários seres, ou seja, o mesmo ser, mas contado de várias vezes. Por exemplo, o Pai da Mata tem as características que eu falei porque é minha família que me conta desse jeito, entretanto, para determinada família já tem outras características.

Todas essas práticas educativas sobre a espiritualidade Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí eram lecionadas em várias turmas, desde o quarto ano, quinto, sexto, sétimo, oitavo, nono até o ensino médio. Tudo isso se articula com o contexto da educação escolar indígena, que é uma demanda política do movimento indígena, ou seja, uma escola específica, diferenciada, intercultural. Além disso, também fundamental que os docentes sejam indígenas.

Assim, dentro da nossa reivindicação, passamos a ter normativas, prioridades, como a escola. Ela foi pensada para o público indígena, os professores também necessitariam ser indígenas. Priorizou-se os professores serem todos indígenas e oriundos da comunidade. Só contratávamos não-índio naquela especificidade que nós não tínhamos ninguém ainda habilitado pra aquela área, por exemplo, se não tivesse indígena com formação em Física, Química etc. Daí, se contrata um professor de fora pra vir lecionar dentro da escola indígena. Mas não é a mesma coisa, nós pelejamos para que ele tenha um espírito de pertença, mas é impossível, porque ele não faz parte daquele mundo. Ele vem, dá a carga horária de trabalho dele, de aula e vai embora. Nós que somos professores indígenas temos um algo a mais que é o sentimento de pertença, de ver a escola funcionar e ver a escola dar resultado, a partir das nossas especificidades.

O bacana de tudo isso é a nossa especificidade, o nosso modo de fazer educação e ele gerar resultados, de tornar a escola atrativa. Sei que se deixarmos, os meninos ficam

na escola, dormem e não querem ir pra casa. A escola se tornou um ambiente muito acolhedor, onde os alunos têm a escola como uma segunda casa, porque se cria um vínculo, uma pertença realmente daquele lugar, onde é transmitido esses saberes, esses conhecimentos.

Isso tudo faz nós, do movimento indígena, destacar a importância de mais cursos de graduação, formação de professores para as áreas mais diversas, como física, matemática, pois são quarenta e duas escolas indígenas no Ceará. Nós queremos que tenha professores e professoras indígenas nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Inclusive, no que se refere à experiência de algumas comunidades, aldeias, eles estão apostando na educação bilíngue, da questão da língua ancestral e algumas já estão bem avançadas no tupi. Algumas escolas do interior estão produzindo material, produzindo filmagem, produzindo CD, estão bem avançados nessa questão. Eu sei que vai ser quase impossível aprendermos a falar novamente a nossa língua ancestral, porque o português foi realmente introduzido, até mesmo porque essa língua ancestral não é comum você ouvir, então não tinha como aprendermos e, hoje, é um tanto complicado nós inserirmos novamente a fluência da língua ancestral.

Nós temos algumas músicas, alguns cantos na língua, traduzidos para a língua tupi, o que já vemos como um avanço. Isso também é fruto da Licenciatura Intercultural Indígena, onde tivemos a disciplina de tupi, tivemos a tradução das músicas para o tupi e a pronúncia de cantar também. E isso que nós fizemos, até hoje, é utilizado na escola.

Isso tudo em relação à língua ancestral, a meu ver, tem uma relação com o mundo, com a dimensão da ancestralidade e da espiritualidade, de poder os cantos serem entoados na língua ancestral, possibilitando assim uma conexão espiritual fortíssima com nossa história Pitaguary. Nós temos buscado fortalecer isso também, com os nossos parentes mais próximos, como os Potiguara da Bahia da Traição. Inclusive, o professor que deu a aula para nós dessa disciplina de tupi é de lá, professor Josafá, que tem o conhecimento na área. Também tem o professor Kapinawá, que também deu essa disciplina de tupi para nós.

3. A Implementação da Espiritualidade como componente curricular na educação escolar indígena no Ceará

Quero destacar, nesta parte, que houve uma luta também do movimento dos professores indígenas no estado do Ceará para a inclusão, pela Secretaria de Educação/SEDUC, da componente curricular Espiritualidade.

No Estado do Ceará, o currículo da educação escolar indígena é assim: composto pela base nacional comum curricular, português, matemática, história, geografia, ciências, arte, religião, educação física e a parte diversificada, história, arte, religião, educação ambiental, língua estrangeira, espiritualidade.

Isso se deu entre os anos de 2010 e 2011, porque havia a necessidade de se trabalhar a questão da cultura, mas não havia esse reconhecimento, não tinha na grade curricular, não aparecia em lugar nenhum e foi uma luta também dos movimentos de professores a inclusão, a criação, inclusive, dessa disciplina. O povo Tremembé foi muito ousado. Desde o começo do movimento da escola deles, tinham essa disciplina, passaram e nós nos organizamos para oficializar isso, apresentar para o Conselho Estadual de Educação e para própria Seduc para ser incluído no sistema, para aparecer na carga horária e a nomenclatura real da disciplina.

Nós entendemos que essa disciplina ainda não contempla as populações indígenas pelo fato de ela ter uma carga horária muito reduzida: são apenas sete horas-aula para explorar os saberes tradicionais.

Muitas vezes não dá tempo de se trabalhar essa carga horária em todas as turmas e isso é uma dificuldade. Só foi possível a inclusão a partir de um movimento, que foi feito de se pensar essa carga horária, de se pensar nela como componente curricular. Porque ficava a desejar uma escola indígena e não ter uma disciplina específica, que contemplasse esses saberes ancestrais sobre a espiritualidade. Nas aulas, passamos a contar também com o apoio das lideranças. É comum ver as lideranças dentro das escolas atuando com esses conhecimentos. O professor convida para estar junto na sala de aula para que isso seja repassado, esse conhecimento que é específico.

Hoje, a espiritualidade está dentro do currículo como componente, depois dessa força toda que foi feita, aparece dentro do sistema. Infelizmente, conseguimos ver ainda essa divisão dentro do sistema da parte comum e da parte diversificada, que é justamente essas sete horas que nós entendemos que é pouco tempo pra se trabalhar essa questão

dentro da escola. Contamos com sete horas/aula que fazem parte da área diversificada, destinadas não apenas para espiritualidade, mas para toda a parte da cultura, pois essa nomenclatura abrange tudo isso: cultura, arte e espiritualidade.



Figura 19: Ritual de abertura da Festa do Milho, 2019. Aldeia Olho D'Água. Maracanaú, CE, 2019. Fotografia de Iago Barreto.

Então, essa passou a ser uma realidade dentro das escolas indígenas no Ceará das etnias que trabalham com a dimensão da espiritualidade. Nós sempre estamos dialogando para compor práticas do exercício da docência escolar indígena sobre a espiritualidade.

Como gestor e, ao mesmo tempo, militante da causa indígena do povo Pitaguary, tenho uma preocupação especial com a inserção da dimensão da espiritualidade no currículo escolar. Fiquei até preocupado quando eu saí da docência e fui para a gestão, porque eu me via uma potência muito grande na questão do repasse.

Achei que eu iria deixar uma lacuna no repasse da essência do povo Pitaguary. Talvez seja até muita prepotência minha achar isso, porém, considero esse saber muito específico, porque não são todos Pitaguary que têm esse conhecimento adquirido de uma forma para mim tão sagrada, para poder fazer esse repasse da forma correta e levando em consideração todos pormenores que compõem esse sagrado. Ou seja, que é o jeito de fazer, quem sabe, aonde pega, aonde é que vai, que hora pode, todos esses detalhes carrego comigo. Então, fiquei preocupado em sair da sala de aula e deixar a desejar a escola ou o próprio movimento ou a dimensão enquanto escola.

Pensei na forma mais geral, não apenas na dimensão da escola, de isso não ser repassado e enfraquecer o currículo da escola e, ao mesmo tempo, o próprio movimento de luta. Esse ideal que foi construído ao longo da história pelo povo Pitaguary, de resistência, de luta e de espiritualidade entrelaçado nisso tudo.

É muito importante que consigamos entender o lugar da espiritualidade dentro de um currículo escolar, dentro de um currículo de escola indígena que é construído a partir dessa luta histórica dos povos originários de todo o Brasil. Então, quando mencionamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) é fruto desse processo de fornecer orientações gerais, do que pode ser a escola indígena e, é lógico, que vamos ter muitas escolas indígenas diferentes.

Nossa riqueza é que existem vários modos de ser indígena, de ser escola indígena e isso é muito positivo. E isso é realizado por cada povo, por cada contexto de forma distinta e específica. Isso que é o bacana ao estudarmos a educação escolar indígena, por isso, é muito importante explicarmos, por exemplo, a dimensão dos rituais.

No início da luta, nós tínhamos pensado uma escola realmente indígena, diferenciada. Tanto é que, a princípio, o nome das nossas escolas eram Escola Indígena Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Chuí. Era uma nomenclatura imensa. Isso era ainda nos anos oitenta, quando tivemos o início da criação das escolas indígenas Pitaguary. Inclusive, dentro da própria aldeia, havia uma escola municipal, em que os funcionários e professores eram todos não-índios, mesmo funcionando dentro da aldeia. Então, nós tivemos a ideia de criar uma escola cultural e, nasce, nesse ano, a escola Kuabà, que quer dizer conhecimento. Essa escola foi financiada com recurso estrangeiro.

A Escola Kuabà era pensada para trabalhar com a dimensão de letramento, alfabetização, ao mesmo tempo em que seria uma escola onde também seria ensinado os

saberes tradicionais da cultura, da pesca, da arte, enfim. Infelizmente, essa escola ruiu por conta da precariedade dos materiais. Por conta disso, passamos a retomar a escola, a escola municipal. No processo de retomada, passamos a administrar de uma forma que os indígenas pudessem atuar nessa escola, tanto que os professores entraram sem formação, apenas alguns com ensino médio, outros sem formação nenhuma. Porque, ao nosso entender, no nosso olhar, a escola tinha que ter esse perfil e ser gerida e direcionada por indígenas.

Nós pensávamos em uma escola realmente muito cultural, onde seria ensinada só esses saberes do povo, a história, a arte, a cultura. Não estava muito inserido na nossa dimensão, no nosso olhar, a questão do letramento, alfabetização e tudo. Posteriormente, adotamos esse formato mais engessado, onde começaram a limitar essas práticas que, para nós, no nosso entendimento, são fundamentais para dar característica a uma escola indígena.

Então, começaram a limitar a participação das lideranças. Porque as lideranças não tinham formação, teriam que ter os “professores formados”. Passamos também a ser cobrados quanto à nossa formação. Foi aí que se começa a desenhar uma formação acadêmica a nível médio, o Magistério Indígena.

Essa foi a primeira formação no Ceará de professores indígenas. Os professores começam a ter essa formação de escola regular, digamos assim, para poder atuar na escola indígena e, após essa formação de nível médio, passamos a idealizar a Licenciatura Intercultural Indígena, onde nós, professores, seríamos formados em uma licenciatura específica pra atuar com todas as modalidades de ensino das nossas escolas.

O curso veio para atender uma necessidade das escolas, dos professores em si que não tinham formação. Então, hoje, a maior parte dos professores é formada em licenciatura intercultural. Outros progrediram, fizeram pós-graduação, outros estão no mestrado e tudo mais.

Então houve um ganho grande para a escola, mas continuou essa questão do limite, digamos assim, das limitações enquanto escola indígena, da participação de lideranças. Os próprios conteúdos também ficaram mais engessados e travamos essa briga com a Seduc, com a própria Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, CREDE 1, reivindicando autorização para nomenclaturas diferentes, uma para educação infantil e outra para fundamental e médio.

Quando conquistamos a grade curricular com conteúdo diversificado, com nomenclaturas diferentes para as disciplinas, passamos a ter um reconhecimento da

cultura indígena e da propriedade de poder falar e transformar isso em disciplina. É aí que entra a espiritualidade, a arte indígena, a história do povo, que nas outras disciplinas nós também tentamos agregar.

A seguir segue a ilustração do Sistema Integrado de Gestão Escolar da Secretaria de Educação/SEDUC do Governo do Estado do Ceará, em que constam as disciplinas e componentes curriculares de nossa grade curricular no contexto da educação escolar indígena, fruto da luta e mobilização dos povos indígenas:

The screenshot shows the 'SIGE ESCOLA' web interface. At the top, it displays the logo and the name 'Sistema Integrado de Gestão Escolar' along with the 'GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ' logo and 'Secretaria da Educação'. The user is identified as 'JEANE FERREIRA PEREIRA' and the school as 'ESCOLA ESTADUAL: 23239174 - ESCOLA INDIGENA CHUI'. A navigation menu includes 'INÍCIO', 'MATRICULA', 'AUXILIAR', 'ACADEMICO', 'RELATORIOS', 'ENEM', 'CCI', 'AJUDA', and 'SAIR'. The main section is titled 'Matricula » Mapas de Turmas' and prompts the user to 'Selecione a turma de uma oferta para visualizar e/ou manter cadastro do mapa de disciplinas da turma.' Below this, there are several dropdown menus for 'Crede' (CREDE 1), 'Escola' (23239174 ESCOLA INDIGENA CHUI), 'Ano' (2021), 'Oferta' (Creche (0 a 3 anos) | Educação Infantil | Regular | Manhã), and 'Turma' (A). An 'Enviar' button is present. To the right of the search area are buttons for '+ Incluir' and '- Excluir'. Below these is a table titled 'Creche (0 a 3 anos) | Educação Infantil | Regular | Manhã - A' with columns for 'Disciplina', 'Cod.', 'Tipo', and 'C.H.'. The table lists two disciplines: 'INTERAÇÃO E CONHECIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES E DAS TRADIÇÕES CULTURAIS INDIGENAS CEARENSE E BRASILEIRAS E ESPIRITUALIDADE' (Cod. 101691, Tipo PARTE DIVERSIFICADA, C.H. 7 hrs) and 'SABERES E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS' (Cod. 101690, Tipo PARTE DIVERSIFICADA, C.H. 13 hrs). A summary row indicates 'Carga horária total da turma: 20 hs'. At the bottom, the footer contains the address: 'Governo do Estado do Ceará - Av. Gen. Afonso Albuquerque, s/n - Bairro Cambéba - CEP: 60.839-90 - Fortaleza - Ceará - Fortaleza - Ceará | © SEDUC 2008'.

Figura 20: Sistema Integrado de Gestão Escolar (2021).

SIGES ESCOLA
Sistema Integrado de Gestão Escolar

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Usuário: JEANE FERREIRA PEREIRA Escola Estadual: 23239174 - ESCOLA INDIGENA CHUI

INÍCIO | MATRICULA | AUXILIAR | ACADEMICO | RELATÓRIOS | ENEM | CCI | AJUDA SAIR

Matricula » Mapas de Turmas

Selecione a turma de uma oferta para visualizar e/ou manter cadastro do mapa de disciplinas da turma.

Crede: CREDE 1

Escola: 23239174 ESCOLA INDIGENA CHUI

Ano: 2021

Oferta: 1º ano| Ensino Fundamental | Regular | Manhã

Turma: A

Enviar

Incluir Excluir

1º ano Ensino Fundamental Regular Manhã - A			
Disciplina	Cod.	Tipo	C.H.
CIÊNCIAS	210	NÚCLEO COMUM	2 hrs
GEOGRAFIA	890	NÚCLEO COMUM	1 hrs
HISTÓRIA	970	NÚCLEO COMUM	1 hrs
LÍNGUA PORTUGUESA	1140	NÚCLEO COMUM	5 hrs
MATEMÁTICA	1200	NÚCLEO COMUM	4 hrs
ARTES, EXPRESSÃO CORPORAL, CULTURA, E ESPIRITUALIDADE INDÍGENA	100788	PARTE DIVERSIFICADA	7 hrs
Carga horária total da turma: 20 hs			

Governo do Estado do Ceará - Av. Gen. Afonso Albuquerque, s/n - Bairro Cambéba - CEP: 60.839-90 - Fortaleza - Ceará - Fortaleza - Ceará | © SEDUC 2008

Figura 21: Sistema Integrado de Gestão Escolar (2021).

Ainda achamos que podemos avançar ainda mais, porque essa carga horária da disciplina de expressão corporal e cultural indígena é muito pequena, poucas horas que são insuficientes para ser trabalhado na dimensão que queremos. No currículo, nós acrescentamos, por exemplo, em História, a história do povo Pitaguary e a história de outros povos. Em Geografia, nós tentamos incluir a geografia da região das quatro aldeias.

Nossa pedagogia vai trabalhando de forma interdisciplinar, introduzindo esses conteúdos mais específicos na grade regular. Na própria Matemática nós trabalhamos numa perspectiva da Etnomatemática. Então tem toda essa questão de incorporar os saberes indígenas no currículo como um todo, porque essas sete horas que estão discriminadas no currículo diferenciado são insuficientes para realizarmos tudo que se quer.

Porque em sete horas distribuídas na semana não tem como, por exemplo, nós trabalharmos a arte de confeccionar um artefato indígena. Em uma hora é pouco, é muito pouco tempo. Então nós tentamos, de uma forma geral, de uma forma interdisciplinar, agregar nas outras disciplinas, na grade curricular, esses valores culturais.

3.1. Indígenas como trabalhadores docentes

Nessa narrativa que venho construindo, destaca-se a importância de o trabalhador, de a trabalhadora que atua numa escola indígena ser uma indígena, aproximando-se daquilo que E. P. Thompson (1981) no campo da História vai conceituando sobre o “fazer-se”, o “torna-se” classe operária. No caso desta dissertação, interessa pensar a respeito do fazer-se docente indígena no contexto da educação escolar institucional.

A aceitação por parte do Governo do Estado do Ceará tem sido uma luta durante todos esses anos de movimento indígena e movimento de educação. Nós tivemos alguns avanços. Ainda está em pauta a discussão sobre a forma como o Estado seleciona os professores indígenas, que é uma forma muito complicada, porque nós não temos uma garantia dos direitos trabalhistas. Desconhecemos, por exemplo, como são as contribuições/descontos que são retirados dos nossos salários. Professoras que já têm mais de vinte anos de trabalho e não há contribuição previdenciária. Mesmo pagando, não conseguimos visualizar. Tem uma série de fragilidades desses contratos, como o próprio período desse contrato, eles fazem de um jeito que nós não temos direito a férias, não temos direito a algumas coisas.

Então, isso tem acarretado, ao longo do tempo, muitas discussões em torno dessa forma de contratação. E isso é uma agenda política que foi criada, em 2019, e foi entregue ao governador uma proposta, uma minuta de concurso específico e, inclusive, está sendo construído isso no atual momento.

A forma de como vai se dar esse concurso está sendo discutida junto à OPrince, Organização dos Professores Indígenas do Ceará. Queremos uma forma que dê menos impacto dentro das nossas escolas, porque, em um formato de concurso público, alguns irão passar e outros não. Alguns que já estão a mais de vinte anos trabalhando com educação escolar indígena correm o risco de não entrar. Então está sendo observado e considerado tudo isso.

A este respeito, O Jornal O Povo de 19 de agosto de 2021 (QUEIROZ, 2021), traz uma matéria especial sobre **“Professores indígenas do Ceará reivindicam concurso público específico”** e apresenta que:

Atualmente, o quadro de Escolas de Ensino Indígena conta com 7.654 mil alunos, e está dividido entre 57 unidades em todo o Estado do Ceará. De acordo com a OPrince, as escolas indígenas são compostas por 700 professores. Desde 1999, esses profissionais são admitidos sob regime de contrato temporário. Para a organização, isso acarreta em prejuízos, insegurança e precária relação de emprego. Segundo a coordenadora da

da Oprince, Cristina Pitaguary, os professores estão assumindo turmas em excesso, porque as escolas estão impossibilitadas de contratar mais profissionais.

Outra medida reivindicada pelos professores indígenas é a realização do primeiro concurso público específico. Desde 2018, foi discutido com o Governo do Estado um edital para a aplicação do certame, que não aconteceu também devido à pandemia, segundo Pitaguary. Em reunião com a Seduc nesta quarta-feira, 18, foi definida uma data para tratar de adequações do edital com previsão de lançamento para 30 de agosto. Segundo a Oprince, em tratativas anteriores, a Seduc havia definido a seleção pública para docentes das Escolas Indígenas, com realização do certame em janeiro ou fevereiro e, por último, em abril de 2021, mas não houve cumprimento do acordo. Porém, a organização alega que a justificativa da Secretaria, de impossibilidade de aplicar concurso devido ao cenário pandêmico não é compatível com a realização de provas para outros órgãos públicos. A organização afirma que a postura do Governo do Estado afeta o sistema educacional diferenciado. Para a Oprince, as ações do poder público estão em desacordo com a legislação vigente, comprometendo diretamente o desenvolvimento escolar de 14 povos originários.

Como revelado na matéria do jornal, o atendimento às reivindicações do movimento indígena ainda está em suspenso, já que não houve ainda uma política que garanta realmente a atuação dos professores indígenas, porque, neste caso, teria que ser criada a categoria de professor indígena, que não existe no Ceará. O Estado reconheceu a educação escolar indígena, criou as escolas, mas não criou a categoria de professor indígena. Para o concurso, é necessário que se crie a categoria e isso também é uma reivindicação do movimento indígena, do movimento de professores, ou seja, para a criação dessa categoria e, assim, termos o concurso público, de uma forma também específica e diferenciada, haja vista os modelos de outros estados que já trabalham com essa perspectiva de concurso, com efetivação de professores indígenas.

Infelizmente, no Ceará, ainda estamos nessa discussão. Temos uma abertura do governo em atender essa demanda nossa, mas esbarramos quando chega na aldeia a pergunta de como vai ser isso, de como vamos fazer, porque também não seria justo descartar quem já tem vinte, vinte e cinco anos de atuação. Pensou-se numa efetivação também sem o concurso, o que também gerou desacordo com segmentos do movimento indígena que entendem que a forma mais legítima de contratação é o concurso específico para indígenas.

Uma questão que me preocupa ainda é sobre a rotatividade de professores que nós temos. Por exemplo, um professor que não está mais atendendo aquela perspectiva da escola, da comunidade e aí, numa perspectiva de contrato temporário, conseguimos finalizar o contrato dele e não o recontratar. Isso somente no caso de ele não estar mais

atendendo aos fundamentos da escola indígena. Numa forma de contrato com concurso, ele estará vinculado realmente, terá estabilidade e, nós, não vamos mais poder fazer essa avaliação junto à comunidade, a partir do projeto político-pedagógico da escola. Isso preocupa também muitas lideranças, pois afeta diretamente a autonomia da escola e da comunidade nesse convívio.

Neste contexto, a categoria interculturalidade nessas relações entre povos indígenas e Estado é fundamental, pois o formato em que se costuma organizar a burocracia estatal, a maneira como estão estabelecidas as categorias de servidores públicos municipal, estadual ou federal nem sempre contempla as formas pelas quais as escolas indígenas vêm sendo geridas pelos profissionais da educação indígenas em diálogo mais ou menos intenso com as lideranças e as comunidades. Isso implica em, por exemplo, conseguir montar o quadro docente com pessoas indicadas pelas próprias comunidades, que também podem aprovar ou não a continuidade do contrato de trabalho de determinados profissionais.

No entanto, a lógica do funcionalismo público vai contra estes e outros processos importantes que estão sendo praticados na gestão das escolas indígenas. Assim, ao mesmo tempo em que a condição do trabalhador, da trabalhadora indígena não necessariamente está circunscrito a essa lógica - o que a aproxima de um modelo de gestão com maior participação das comunidades -, a ausência de uma organização de carreira com maior estabilidade deixa esses profissionais em uma situação de precariedade e incerteza quanto à manutenção de seu vínculo empregatício.

Nesse sentido, a interculturalidade faz com que essa coisa toda transborde e, talvez, precisemos fortalecer nossos argumentos na criatividade da garantia de direitos básicos desses trabalhadores, dessas trabalhadoras, o que é um desafio para o movimento indígena. Porque o professor precisaria estar em constante avaliação do seu trabalho, principalmente, no atendimento, se realmente está atendendo às expectativas da comunidade, dos anseios da educação escolar indígena. Nós nos preocupamos muito com isso, pois sendo um docente de uma forma efetiva e definitiva, com concurso, isso garante que a pessoa fique ali até encerrar sua carreira. Então, digamos assim, a partir do momento que aquele profissional não tiver mais atendendo às expectativas da escola, como que vamos alocá-lo em outro lugar? Lotar em outro lugar? Porque essa particularidade também entre povos de não aceitar de outras etnias esbarra naquela questão que o professor tem que ser oriundo da comunidade e da sua etnia. E isso é correto, afim de garantir a continuidade da cultura do seu povo. Como outro, um Tapeba, um Jenipapo,

mesmo sendo indígena, eles vêm, por exemplo, para dentro dos Pitaguary? Pois cada etnia tem a forma de fazer, de trabalhar culturalmente, digamos assim, com outras atribuições, com outras formas de ser e, aí esbarra na nossa forma de ser indígena aqui, de estar neste território e, de repente, não dar certo.

Eu também penso assim, nessa perspectiva de, possivelmente, dar alguma coisa errada na forma do professor atuar. Aonde ele seria lotado novamente? Em outro povo? Nós, docentes indígenas, com essa estabilidade formal do Estado, de professores da rede estadual de ensino, estaremos também dentro do plano de carreira, de cargos e carreiras? Vamos poder ir pra uma escola indígena, como também para uma escola regular? Então vai gerar toda essa problemática também, que está sendo considerada por nós que estamos construindo esse concurso público. Existe uma comissão hoje organizada por indígenas, por técnicos, que estão se debruçando em cima do concurso público, de todos esses detalhes, que são importantes pra garantir esse direito também.

Acreditamos ser muito interessante pensar nessa questão do professor enquanto um trabalhador e, ao mesmo tempo, esse papel da comunidade. Isso está em toda a legislação sobre educação escolar indígena. Então, é muito difícil essa coexistência dessas duas lógicas, ou seja, a lógica da estabilidade do trabalhador e, ao mesmo tempo, os anseios comunitários, que podem entrar em choque com essa pessoa que está ali estável. Então, eu espero muito que se consiga construir um mecanismo que seja, de fato, intercultural, em que caibam as lógicas comunitárias e não seja apenas uma formatação rígida demais. Temos visto muito exemplos de outros lugares e acreditamos que vai ter um certo tipo de arranjo que vai dialogar mais ou menos com essas demandas.

3.2. A participação das escolas indígenas nos processos de avaliação externa

Voltando para questão do currículo, temos acompanhando o papel dos gestores escolares para fazerem as escolas obterem um bom índice no Spaece, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Falando um pouco disso, é nítida a pressão para que as escolas indígenas obtenham boas notas, apesar de essas avaliações terem sido elaboradas desconsiderando as especificidades das escolas indígenas quanto à organização curricular.

A orientação que as escolas indígenas recebem no período que antecede a prova é a mesma recebida por todas as demais escolas do Estado: focar no Spaece, aumentando a carga horária de aulas de português e matemática. Assim, acabamos sendo enquadrados também nessa lógica de buscar bons indicadores nas avaliações externas padronizadas.

Na verdade, isso faz com que muitas vezes os lados cultural e espiritual se percam em meio a isso. Porque nós não conseguimos administrar essa pressão. Ou trabalhamos o cultural ou trabalhamos condicionando os alunos a essas provas. Porque o que nós fazemos é condicionar o aluno a isso, a essa prova, com estratégias focadas realmente nessas provas, do Spaece ou do Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. Então trabalhamos realmente pressionados a isso.

Os professores indígenas juntos com os professores das escolas regulares são pressionados a todo momento. Tem até aulas intensivas para quando se aproxima a prova. É um reforço, que ocorre nos contraturnos. Um acompanhamento mais de perto daqueles alunos que têm mais dificuldade. Então é feita toda uma força tarefa afim de dar um bom resultado. Mas os índices das escolas indígenas não são bons na perspectiva dessas avaliações, haja vista os conteúdos serem distantes da nossa realidade.

Por conta desses índices não serem tão bons, somos pressionados a trabalhar realmente de uma forma muito parecida com a escola regular. Escutamos, a todo momento, que, apesar de sermos escola indígena, somos antes, escolas estaduais, e precisamos realmente dar resultados. Isso são muitas falas e também hostilidade da parte das Credes, da própria Seduc com relação às escolas indígenas por conta dos índices baixos.

Nós tentamos nos condicionar realmente a essa estratégia deles, entretanto, enquanto movimento, nós, hoje, já pensamos numa prova realmente diferenciada para as escolas indígenas, não deixando de ser Saeb e nem Spaece, mas em uma perspectiva mais local, mais de realidade dos nossos alunos. Ainda não foi possível trabalharmos dessa forma, com uma prova diferenciada ou uma prova viesse contemplando o que nós trabalhamos na escola. Pelo contrário, temos uma prova muito engessada, que é com gabarito. Uma prova que os estudantes não estão acostumados a fazer. Além disso, são pessoas externas à comunidade escolar que vêm aplicar a prova e fica tudo muito diferente. Os alunos não estão acostumados com aquela pessoa e isso já cria uma outra tensão. Então tem todas essas dificuldades, essas problemáticas. Acredito que isso tudo influencia e interfere no resultado.

Essa linha de raciocínio de pressão também se aplica com relação ao Enem, Exame Nacional do Ensino Médio. Por um lado, é a pressão do Estado para o ingresso na universidade e, por outro, o desejo dos estudantes de entrar na universidade. Também tem muitos alunos que não querem fazer Enem, porém, são tencionados e a secretária da escola é obrigada a fazer a inscrição, mesmo já sabendo que muitos deles não irão fazer a prova depois. Muitos já querem logo é trabalhar, ajudar as famílias, por uma questão mesmo de necessidade.

A minha escola é de ensino médio e nós temos um número baixo de alunos que realmente tentam o acesso à universidade, são um número pequeno. Nós tentamos, a todo momento, o ingresso na Unilab, que, por sinal, tem sido maior do que na UECE, Universidade Estadual do Ceará, e na UFC, Universidade Federal do Ceará. Isso tem ocorrido porque a forma de ingresso pelos editais específicos da Unilab tem sido uma oportunidade maior para os alunos das escolas indígenas, de estudantes indígenas. Nós estamos sempre focando nisso. Eu falo do meu exemplo, que também sou estudante da Unilab. Então, hoje, os meninos não querem mais saber da UECE e da UFC, querem saber da Unilab. Porque tem muitos indígenas. Aqui dos Pitaguary nós temos mais de quarenta estudantes indígenas na Unilab. Então, hoje, nós trabalhamos pela divulgação do processo de seleção, pois tem sido uma maior oportunidade para nós, povos indígenas.

A Crede 1 tem cobrado bastante nossa participação na UECE e na UFC, para fazer o próprio ENEM. Aí fica essa tensão. Nós conseguimos com a Crede o suporte de transporte, de alimentação no dia da prova, tem toda essa articulação para que os alunos realmente tentam o ingresso, porém, no dia, muitos faltam e nós temos que ir na casa deles para buscá-los. Tem toda uma força tarefa que é feita em torno disso para garantir a participação. Porém, a inserção dos indígenas no mundo acadêmico é algo muito mais complexo que apenas fazer e passar numa prova, envolve desigualdades históricas antigas de exclusão, pobreza, racismo etc..

Inclusive, queria destacar uma mobilização muito bonita, por força dos estudantes Pitaguary, uma conquista que achei muito legal, pois não teve representatividade das lideranças. Foi bacana a autonomia dos jovens, dos estudantes indígenas Pitaguary que são da Unilab. Eles foram até o prefeito e solicitaram transporte escolar e conseguiram. Hoje, o transporte sai de Maracanaú indo pra Redenção, passando por Pacatuba.

São percursos como esses que evidenciam a importância da interiorização e da regionalização da Unilab, como também está previsto no seu projeto de universidade

internacional. Por isso que, para o movimento indígena, é tão importante a manutenção e o aprimoramento dos editais específicos para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior e, conseqüentemente, a luta para que esses estudantes tenham condições dignas de permanência na universidade. Além de tensionamentos quanto à necessidade de políticas de ação afirmativa e auxílios financeiros que viabilizem sua permanência, a presença de estudantes indígenas na universidade acaba por desencadear também reflexões acerca do lugar dos saberes indígenas na universidade e, portanto, tensionando para a construção curricular em uma perspectiva intercultural.

3.3. Educação escolar indígena e a Base Nacional Comum Curricular

A adequação dos currículos escolares à Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e a implementação do chamado Novo Ensino Médio têm demandado esforços de adaptação das escolas indígenas também. No caso da escola dos Pitaguary é importante destacar que houveram algumas formações com relação à BNCC e que, hoje, os conteúdos, o currículo é direcionado pela Base, principalmente, na educação infantil.

São utilizados esses parâmetros da BNCC, então, a todo momento, nós estamos estudando, adequando e, também, fazendo o que é possível dentro das nossas limitações e especificidades. Porque eu tenho apenas uma coordenadora pedagógica para dar assistência a todas as cinco modalidades. Então, a todo momento, nós estamos nessa discussão. Contamos com a ajuda também de alguns PCA's, que são os professores coordenadores de área, que nos ajudam na elaboração desse currículo, na execução desse currículo. Nós fazemos uso da BNCC e construímos um projeto também diferenciado para o ensino médio, para o novo ensino médio, que já vem há algum tempo sendo discutido. Nós temos um projeto curricular contemplando as especificidades do nosso povo nesse currículo. Por exemplo, questionamos porque já vem tudo muito pronto e tentamos, de uma forma muito organizada, encaixar nossos conteúdos no que já vem pronto.

O novo ensino médio já vem com as opções, com o que podemos escolher. Então escolhemos o que se aproxima mais do contexto da comunidade e do próprio povo, tentando articular com aquilo que são os nossos anseios. Nós adequamos esse currículo à nossa realidade, ao que é possível fazer e o que não é. E vamos tentar experimentar.

Como meu tema de dissertação é Espiritualidade Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí, queria ainda dizer que, no contexto atual, temos buscado a inserção dessa componente curricular no modelo da BNCC.

O que fazemos, junto com a coordenadora pedagógica, é auxiliar na elaboração dos conteúdos, do plano de aula, com base na BNCC, porém, alinhado com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, que contempla nossas especificidades e, ainda, com outros documentos e resoluções da educação escolar indígena que auxiliam nesse planejamento.

Isso tudo é alimentado uma plataforma da Seduc, que é o diário *online* que o professor tem acesso. É uma ferramenta onde eles acompanham esses conteúdos, ou seja, se o plano está adequado à faixa etária dos alunos, com relação à idade/série. Isso é um exercício importante, pois, alguns de nós ainda está distante de ter maior intimidade com a BNCC. Às vezes, foge um pouco ali, e vamos fazendo uma correção. Busca-se alinhar mediante conversa com o professor e ele retoma aquela linha novamente.

O grande desafio é estruturarmos um currículo que realmente esteja contemplado com as especificidades do povo Pitaguary e sejam visualizadas efetivamente nesse plano de aula. Ou seja, que nesse currículo estejam as especificidades do povo Pitaguary. Então, é um exercício que nós estamos fazendo e não é fácil, principalmente, em uma escola em que há tantas modalidades de ensino. Nós temos desde a educação infantil até ensino médio e educação de jovens e adultos, por isso, é bem complicado essa assistência, monitoramento e acompanhamento.

Nós nos dividimos nessa perspectiva de tentar atender e ofertar um ensino de qualidade, sem perder essa especificidade de escola indígena, de uma escola diferenciada. Porque as pessoas entendem que a escola é indígena porque existe essa componente curricular de cultura, de espiritualidade, de arte. Acham que é somente isso. Mas nós temos uma dimensão, nós compreendemos também que a escola tem uma dimensão maior para além disso.

Entendemos que não pode ser somente isso, somente uma disciplina que ensina cultura e a escola é diferenciada por isso. Não. Ela está dentro de um contexto social, cultural, político. É um instrumento, uma ferramenta que nasceu da luta e que para a luta deve se voltar. Sendo um instrumento que foi criado a partir da luta, entendemos que também esse equipamento deve se voltar para a luta. É nessa ótica que nós trabalhamos, que sonhamos, hoje.

A BNCC pode ser um engessamento para tentarmos manter essa característica da escola indígena, de ser escola indígena intercultural, bilíngue. Hoje nós estamos construindo uma política de retomada da língua, não somente da escola, mas no povo. Nós entendemos que é importante e esse anseio não vai partir da escola. Ele nasceu da comunidade e vai para dentro da escola. Porque se fosse da escola para comunidade somente os alunos teriam acesso. Nós pensamos que essa formação, essa retomada da língua, deve partir do centro da aldeia, do povo, para dentro da escola, garantindo a participação de professores, alunos, liderança, das famílias dos estudantes para a retomada dessa língua.

Estamos construindo um plano linguístico, digamos assim, que é a retomada realmente da língua. Então precisamos ter pais dos alunos falando, os alunos, os professores. Os docentes, na perspectiva da escola, serão os multiplicadores e, os outros, as crianças, os velhos, na hora do ritual, eles vão, aos poucos, cantando na língua. Nossa expectativa é que, daqui a pouco, estaremos conversando na língua, falando. Isso será uma retomada de nossa ancestralidade, um trabalho grande.

A prefeitura de Maracanaú já acertou conosco que vai ajudar financeiramente nos custos desse profissional indígena que vem do Amazonas. Ele é doutor em linguística e está já desenvolvendo um trabalho aqui no Ceará com os Tapeba e, agora, com os Pitaguary. Temos um prazo de execução. Em janeiro de 2022, queremos iniciar as turmas de tupi e nheengatu, língua escolhida por ser a que mais se adequa ao Ceará, pois a maior parte das etnias dessa região falavam esse Tupi mais antigo. Nós estamos nessa construção.

Estes são exemplos de como, a cada tempo, vamos fortalecendo a escola, o movimento de educação, com as características da escola que foi pensada e que está posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012), articulando com essa nova demanda da BNCC, que são todas essas características de uma escola intercultural, bilíngue, já garantida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também na Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais (BRASIL, 2004), que garante os nossos processos próprios de educação na nossa forma de fazer.

3.4. Os Ritos de Jurema na Cosmologia Espiritual Pitaguary

Neste tópico, vamos apontar a articulação da espiritualidade Pitaguary com os ritos de Jurema, trazendo um pouco mais desses elementos, ou seja, de como foi que essa dimensão ancestral se transmitiu pela experiência para mim e, ainda, de como, a partir da tradição, conecta-se e se transpõe em minha experiência como docente.

Gostaria de estender minhas palavras para o iniciante, para o leigo, ou seja, explicar para o público em geral que está lendo minha dissertação o que é o Rito de Jurema, quais as raízes históricas disso tudo e como isso se manifesta para mim.

O Ritual de Jurema é uma prática muito antiga. No Nordeste brasileiro, vários povos praticam esse ritual, que está alinhado com os Encantados de Luz. Damos esse nome de encantado para disfarçar os cabocos, que dão uma dimensão mais de Umbanda. Porém, nos nossos cantos, nas nossas músicas, estão evidenciados os cabocos. Entretanto, quando falamos disso, queremos falar dessa dimensão de encantados, que foram criados junto com o mundo e são os índios que se encantaram.

Então, dentro do Ritual de Jurema, temos essa perspectiva de encantamento, por exemplo, muitos dos encantados que nós cultuamos já foram indígenas Pitaguary, que morreram e se encantaram e vieram/retornaram como encantados para nós. Então, existe o Encantado de Luz, que é o encantado que viveu em um dado momento, que nós não conhecemos e que estão em uma linha mais evoluída, digamos assim, e que vem para nós como Encantado, como Guia de Luz, que vêm no ritual para aconselhar, para curar, para falar.

Nós trabalhamos dentro do Ritual de Jurema numa perspectiva também de encantamento, que um dia eu irei me encantar e vou viver como Caboco Encantado, como um espírito que vai vir para dar continuidade a essa ciência. Então, o Ritual de Jurema, dentro dos Pitaguary é dessa forma. Ele é diferente do povo Pankararú, do povo Pankará, de outros povos que também trabalham a dimensão da Jurema. Porém, é com outros elementos, com outras características.

Além de trabalharmos com os encantados, trabalhamos com a bebida jurema também, que é a bebida feita a partir da planta. Nós fazemos a ingestão dessa planta, dessa bebida, a fim de nos aproximarmos dos encantados. A partir da bebida é que nós trazemos os encantados e é onde nós abrimos os portais de onde os encantados vêm pra fazer a limpeza, para fazer a cura, para dar um direcionamento para nós, para proteger a aldeia. Então, é a partir da jurema que o ritual ganha o nome da bebida.



Figura 22: Ritual da Jurema na Festa do Milho, 2019, Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

É um ritual muito forte, que nós respeitamos muito. Em dado momento, é



Figura 23: Ritual de ingestão da bebida Jurema por Gilvan Pitaguary na Festa do Milho, 2019. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

permitido a participação de visitantes, de uma forma muito sagrada, porque nós acreditamos que a partir dessa jurema, desse ritual, é que se sustenta a luta do povo Pitaguary. Do ritual, da participação no ritual, é que ganhamos força para defender a aldeia, para proteger a aldeia e para encaminhar na vida e a luta do povo Pitaguary. Dessa forma, o ritual de Jurema vai tirando todos os males que, por

ventura, possam acontecer.

A partir desse ritual, temos também sincretismos, tanto com a religiosidade do povo como com outras crenças. É no sincretismo que o ritual ganha os elementos dos cantos, das orações católicas, que vêm para dentro do ritual. Eu fui até indagado uma vez no Facebook, por que eu acreditava em São Sebastião. Isso tem a ver com o sincretismo, especialmente, com relação aos santos do catolicismo, como Santo Antônio,



Figura 24: Ritual de Ingestão da bebida Jurema por Cláudia Pitaguary, na festa do milho, 2019. Aldeia Olho D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

São José, São Pedro e outros santos, que estão na nossa religiosidade e que foram trazidos

para dentro do ritual. Porém, isso não deixa de caracterizar a cultura dos Pitaguary, pelo contrário, esses elementos é o que dão forma ao ritual, que faz, que enriquece o ritual. Então nós temos os rituais que são feitos no mês de junho, que são os rituais de Santo Antônio. Tem a festa da Mangueira Sagrada, que acontece na véspera de Santo Antônio, isso por conta de que o padroeiro da nossa aldeia é o Santo Antônio. Assim temos todo esse sincretismo com a Igreja Católica e com o Ritual de Jurema.



Figura 25: Festa da Mangueira Sagrada, 2015. Aldeia Santo Antônio, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

Dentro dos Pitaguary, nós trazemos tudo isso para dentro da escola de uma forma organizada e sutil, por conta de que alguns indígenas terem outras religiões. Muitos são evangélicas. Não utilizamos, por exemplo, a palavra Caboco, mas, sim, Encantado, para poder quebrar o preconceito. Ao invés de Guia e Caboco, que são a mesma coisa, falamos Encantado. Alguns deles foram criados juntos com o mundo.

Na nossa cosmologia, na nossa compreensão de espiritualidade, é preciso repetir sempre isso, alguns encantados foram criados junto com o mundo, que é o caso da Mãe D'Água, do Pai da Mata, do Ubajara e temos ainda muitos outros encantados dos Pitaguary que, para nós, são seres que estão protegendo a aldeia, que protegem as matas, os rios.

Então, eles habitam também o nosso imaginário religioso e tudo isso nós passamos de uma forma pedagógica para as crianças. Ou seja, de uma forma em que não traga esse conflito entre as religiões. Trazemos como conteúdo da escola, dentro do currículo, a fim também de dar continuidade e perpetuar essas histórias, que são tradicionais para nós. Porque não teria sentido ter uma escola para não se falar de cultura, para não se falar dos rituais, para não falar das práticas que nós temos.



Figura 26: Batizado Indígena, momento em que os curumins da aldeia são batizados e recebem seus nomes indígenas. 2019, Aldeia Olha D'Água, Maracanaú, CE. Fotografia de Iago Barreto.

Então, nós trabalhamos muito sistematicamente todos esses conteúdos. Além das festas, que são tradicionais para o povo, nós fortalecemos isso na educação escolar indígena diferenciada, intercultural. Isso é um desafio pedagógico para nós, pois, nos tempos atuais, tornar esses conteúdos interessantes para os alunos, haja vista todo o interesse deles pelos celulares. Hoje, quase ninguém vive sem o celular, então, como fazer para que os alunos ainda tenham curiosidade, desejo de perpetuar a cultura indígena?

A espiritualidade é muito forte, muito presente dentro do povo Pitaguary. Eu observo isso nos rituais, nas próprias festas ou quando nós vamos nos pintar e os meninos falam que também querem se pintar, usar os adornos. Vem todo mundo, manifestando esse desejo que ainda se tem de continuidade. Para nós, todos esses elementos são muito expressivos para fortalecer para criar o sentimento de pertença.

3.5. A Espiritualidade Pitaguary transmissível de boca em boca nas escolas indígenas

No território pedagógico da espiritualidade Pitaguary, a oratória dos troncos velhos, as histórias de encantados, as histórias de pescador, as histórias de caçador são muito importantes para nós, para a afirmação étnica de nossa cultura. Tudo isso é muito importante, porque são coisas que foram vivenciadas por eles e que enriquecem a cultura dos Pitaguary, a partir desses relatos, dessas experiências vividas pelos velhos.

Agregado a esse quadro, podemos ainda destacar a cartilha “A luta é nossa história”, produzida pela Arquidiocese de Fortaleza (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a). Trata-se de uma coleção composta por três cartilhas, desenvolvidas em uma linguagem voltada para a infância, em que é apresentada a luta territorial dos povos indígenas no Estado do Ceará.

A obra narra as aventuras dos personagens infantis Enaê, Jurema e, ainda, da Pajé Naíra, que rememora, para seus netos, a resistência dos antepassados e a importância da militância e da organização coletiva nos tempos atuais.

A seguir, são destacados alguns trechos da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a, p. 02-07), que trata da importância dos “troncos velhos” para a afirmação étnica no contexto da educação escolar indígena e dos seus ensinamentos, transmitidos para os curumins, sobre os processos de ocupação tradicional do território que, atualmente, é o Estado do Ceará:



Figura 27: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).



Figura 28: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).

Na sequência, é destacado um trecho da mesma cartilha “A luta é nossa história”, (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a, p. 04) em que se narra a importância da espiritualidade exercida pelos pajés, a partir de uma forte relação o meio natural e os conhecimentos que são acumulados sobre remédios e processos de cura, envolvendo conhecimentos ancestrais e manejo de plantas:

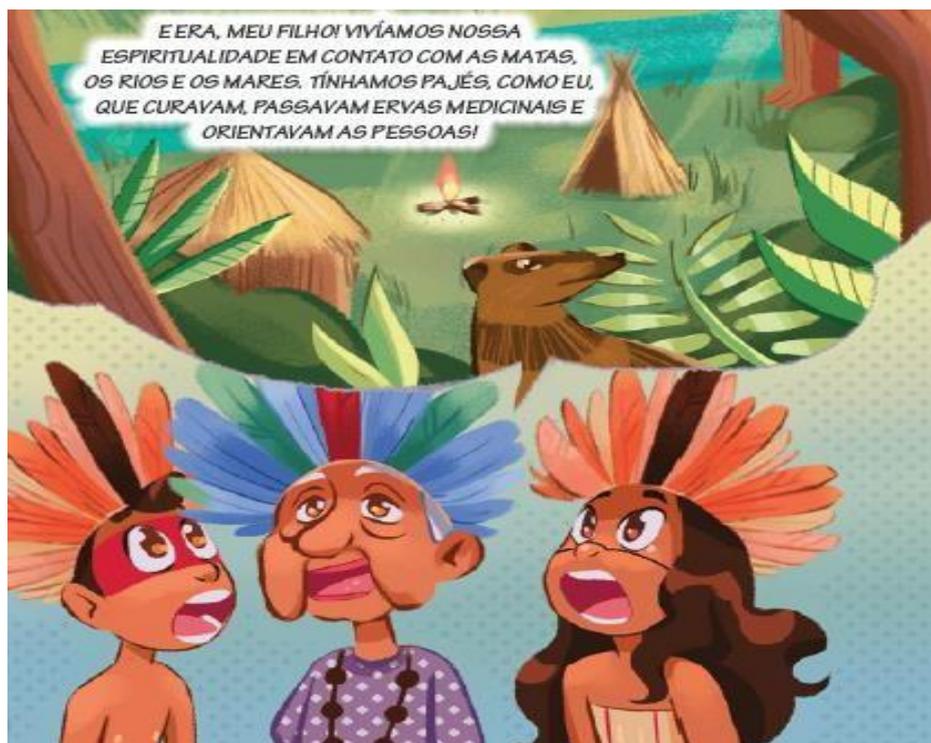


Figura 29: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).

Estes são elementos presentes em nosso fazer docente indígena, ou seja, a construção de um saber que leva em consideração nossa espiritualidade, o contato com a natureza e os saberes ancestrais. Adicionalmente, destacamos outro trecho da mesma Cartilha “A luta é nossa história” (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a p. 04), sobre a ancestralidade da ocupação da terra e a nossa luta:



Figura 30: Trecho da cartilha “A luta é nossa história”, volume 1 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020a).

A seguir, destaca-se um trecho da cartilha “A luta não parou”, volume 02, que traz, para o contexto da educação escolar indígena, a luta pela terra, (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020b, p. 05):



Figura 31: Trecho da cartilha “A luta não parou”, volume 2 (CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2020b).

Eu sou fruto disso. A bagagem que eu trago, de cultura, de conhecimento, foi repassada pra mim através das minhas tias, da minha avó, da minha mãe. Então, tudo são relatos que, desde criança, escuto e que se solidificaram no meu imaginário e contribuíram bastante para minha formação enquanto militante, enquanto Pitaguary.

Tudo isso fortalece na questão da pertença. Hoje, eu me sinto muito pertencente ao povo Pitaguary, com muita propriedade em alguns assuntos, de ter propriedade de falar de uma cultura específica, que é só aqui nos Pitaguary que nós temos essa forma de ser, muito embora os nossos elementos se pareçam com alguns de outros povos, mas, essa forma de ser, de fazer escola, de fazer movimento indígena, ela é dos Pitaguary.

Nós somos conhecidos pela força espiritual que temos. Quando nós chegamos nos cantos e puxamos nosso ritual, todo mundo já fica na expectativa. Porque os Pitaguary trazem uma força muito grande no seu ritual, nas suas músicas, naquele clamor que é feito naquele momento de luta. Somos, inclusive, referência até para outros povos que vêm para a aldeia dos Pitaguary, para aprender o Ritual de Jurema, para aprender a pajelança. Então, isso é muito presente, é muito forte e a nossa escola não poderia ficar descaracterizada também dessa perspectiva de espiritualidade, ou seja, de repasse dessa experiência aos alunos para, assim, também terem a oportunidade de aprenderem. Ao mesmo tempo, a escola, por sua vez, vai se voltando para luta, como já falei, de ensinar isso também de uma forma sistemática e pedagógica, não distante da nossa prática, daquilo que nós praticamos.

Fazemos tudo isso com muita alegria, reelaborando o currículo oficial da Seduc. O que fazemos hoje na escola é uma adequação do conteúdo em si, introduzindo a espiritualidade e sua prática dentro da escola. Porque ninguém teria como somente explicar o ritual de uma forma teórica e não praticar. Então, é por isso que estamos atrelando teoria e prática. Falar o que é o ritual e fazê-lo, praticá-lo e, aí, esses momentos também não culminam somente na escola, eles se estendem para as festividades da



Figura 32: Estudantes e docentes da Escola Indígena Chuí fazendo a Dança do Toré durante a disciplina de Espiritualidade. 2016. Maracanaú, CE.

aldeia, onde os alunos também participam do ritual. Além do que é ensinado na escola, nesses momentos, eles também fazem parte nas suas comunidades, nas suas aldeias.

Onde está o cacique, onde está o pajé puxando esses rituais, eles se integram e é algo tão natural, que não há resistência daqueles que são simpatizantes, que tem esse sentimento de pertença. Eles vão. Já os que são evangélicos, nem sempre participam, ficam à vontade para decidirem. Ocorre que muitos participam, que entendem e estão lá no ritual e vão até o fim com a gente. Então, essa experiência para eles é também uma forma de ensinar.

Eu não tive a sorte de aprender isso na escola, porque, no meu tempo, não tinha escola indígena ainda. Aprendi no seio da comunidade, observando as lideranças, cacique e pajé. Então, com muito cuidado esse repasse é feito. Eu aprendi muito observando e isso é uma das características também das novas lideranças que surgem, que se fazem nesse processo, ou seja, aprender pela observação, pela experiência. Eu fui visualizando aquelas lideranças mais antigas e aprendendo. Eu sempre falo muito de que a gente ensina pelo exemplo, então, eu observei bastante as lideranças, as falas deles, os gestos nos rituais.

Conhecemos um Pitaguary de longe, só pelo toque da maraca, por exemplo. Mas isso nunca foi estudado, nem falado, nem ensinado para nós. Tocamos maraca tudo do mesmo jeito. Temos um jeito próprio. Estive observando outros povos também, os Tapeba, os Jenipapo, eles também têm uma forma própria de tocar a maraca deles, diferente da nossa. Então, tudo isso são elementos que são adquiridos a partir do ritual, a partir da vivência em comunidade, tudo isso é observado.

Eu costumo dizer que o ritual sustenta. Ele sustentou a luta no passado e sustenta até hoje. É o que fundamenta a nossa história, é o que dá legitimidade. Então, essa prática deve ser ensinada na escola, ela deve ser transformada em conteúdo, que é o que nós fazemos hoje.

Todos esses elementos estão realmente presentes na escola como continuidade da cultura e da tradição dos Pitaguary. Trabalhando nessa perspectiva de continuidade na formação de novos líderes também, a partir do nosso exemplo, a partir das nossas falas, é que vai despertando nos alunos o desejo de pertença e de participação nesse movimento. Temos ganhado muitos adeptos ao movimento e ao próprio ritual a partir disso, da fala, a partir do exemplo que muitos se engajaram realmente.

Considerações Finais

Neste estudo, busquei, de forma suscita e ao mesmo tempo complexa, descrever minha experiência, pessoal e como professor/gestor escolar, com a espiritualidade indígena Pitaguary, correlacionando-a com os conteúdos da grade curricular. A experiência da espiritualidade se inicia a partir da minha vivência com o ritual indígena praticado pelo meu povo e, no contexto da escola, estrutura-se como disciplina, tornando-se uma componente curricular específica da Escola Indígena Chuí.

Por conta da centralidade dessa temática na minha atuação enquanto liderança e enquanto professor, optei por sistematizar esses processos nesta dissertação de mestrado, uma vez que meu ingresso no ensino superior e, posteriormente, na pós-graduação, tornou-se importante instrumento para o fortalecimento pessoal e coletivo do grupo étnico ao qual pertença.

A luta por afirmação dos povos indígenas no Ceará também se faz por meio da ocupação de espaços para além de nossas aldeias. A importância de ocupar espaços tidos como limitados e ou inapropriados para indígenas me fez insistir e adentrar no ensino superior e no mercado do trabalho para fortalecer a representatividade indígena do meu povo e combater efetivamente os preconceitos contra nossas existências em meio a uma sociedade racista e excludente.

A minha inserção no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades foi carregada de significados e representatividades, pois não foi somente ingressar em um curso de pós-graduação, mas, também, foi uma demarcação física, política e cultural de um espaço de acesso restrito aos povos indígenas. Minha trajetória enquanto mestrando me fez refletir o quão importante é, cada vez mais, apropriarmos-nos de conhecimentos e espaços que historicamente nos foram negados, afinal, o indígena não precisa provar sua existência vivendo dentro do estereótipo e da visão preconceituosa que se construiu em torno da cultura indígena. Ele não precisa necessariamente estar pintado ou de cocar, dançando em ritual ou praticando caça e pesca na mata. Estamos inseridos na rotina dos que não são índios, cursando faculdades, assumindo vagas nos empregos para os quais nos capacitamos, apreciando lazeres e mostrando poder aquisitivo. E, tudo isso, não significa a negação da cultura. Pelo contrário, é inserido no cotidiano da sociedade que se fortalece a afirmação do indígena, de onde eu venho, quem eu sou e o direito de eu estar aonde quiser estar.

Em momentos do passado, precisamos nos esconder. Hoje, evidenciamos a nossa luta e resistência ocupando os espaços, onde podemos chegar. Adentramos para falar da nossa história e do nosso sofrimento, para sermos um símbolo dessa resistência, daquilo que reivindicamos como sendo direito dos povos indígenas. Nós temos fortalecido, ao longo do tempo, o processo de autoafirmação, para que dentro da comunidade todos se reconheçam enquanto indígenas e combatam o discurso de opositores que afirmam não existirem índios e não termos direito às nossas terras.

Diante de todo esse percurso de demarcação física, política e cultural desse espaço na academia e na sociedade, é que minha pesquisa se projeta, por meio da temática da espiritualidade indígena Pitaguary como componente curricular na Escola Indígena Chuí. Em meio a tantas dificuldades encontradas e pela especificidade do tema, consegui, de forma efetiva, reunir alguns elementos que fazem parte desse universo cosmológico em que a escola indígena está inserida, enquanto outras particularidades e aprofundamentos serão realizados em trabalhos futuros, como em um doutorado.

As minhas experiências pessoais com a espiritualidade indígena Pitaguary foram fundamentais na constituição dos relatos autobiográficos desta pesquisa e as discussões em torno da temática abordada na Escola Indígena Chuí. Nesse sentido, consideramos a diversidade de segmentos que compõem a Escola Indígena Chuí e buscamos identificar como a espiritualidade indígena Pitaguary tem sido utilizada como ferramenta pedagógica e norte para as discussões em torno dos saberes e conhecimentos ancestrais Pitaguary. O campo nos mostrou que a espiritualidade indígena pitaguary constitui-se como importante meio de fortalecimento identitário e possui elementos que definem as peculiaridades dos Pitaguary em torno do sagrado como forma de se afirmarem e resistirem em seu território.

Nesse contexto a escola indígena assume, juntamente com as lideranças tradicionais, a função de ensinar a dança e o canto do Toré para as crianças indígenas. A escola, ao longo dos tempos, ganhou a incumbência do repasse cultural para as crianças, pois, nascida da luta para ela deve se voltar, tornando-se amplo espaço de disseminação da cultura Pitaguary. A implementação da dança do Toré, bem como da arte e cultura indígena Pitaguary no currículo faz com essa ferramenta pedagógica contribua para uma aproximação sistemática das crianças e jovens nesse ritual e, conseqüentemente, se apropriem da espiritualidade indígena Pitaguary como parte integrante de sua pertença ao seu grupo étnico.

A realização de momentos de espiritualidade por meio do Toré praticado semanalmente na escola faz com que as crianças e jovens aprendam as letras dos cantos

indígenas Pitaguary, os instrumentos utilizados para o ritual, a organização hierárquica na formação da roda, os mitos contados através dos cantos, a quantidade de pessoas dançando, as indumentárias usadas, as pinturas para cada ritual. Tudo isso se configura como práticas pedagógicas trabalhadas pela escola para transmitir esses saberes aos alunos e, conseqüentemente, faz com que o currículo diferenciado se efetue na prática por meio da interdisciplinaridade.

Creemos que a espiritualidade indígena Pitaguary possui bastante relevância para a formação do indígena Pitaguary. Por meio dela, os estudantes se tornarão “futuras lideranças” detentoras do saber ancestral, numa perspectiva mais abrangente que será o de dar continuidade da tradição e da cultura dos Pitaguary. Portanto, a existência das disciplinas sobre cultura e espiritualidade no currículo escolar contribui para a aproximação dos jovens e crianças nas problemáticas da aldeia, para conhecerem os locais sagrados, para aprenderem as curas por meio das rezas e plantas medicinais, além de ressignificarem seus conceitos de pertencimento. Com isso, vão se desfazendo de preconceitos e estereótipos em torno da cultura do seu povo.

Em minhas considerações finais, obviamente, não poderia deixar de tocar nesse tempo da pandemia, do coronavírus, de narrar como é que a escola tem funcionado e como é que essa componente da parte diversificada da espiritualidade tem sido trabalhada sem ter aulas presenciais.

Com as aulas ocorrendo via Internet, houve um prejuízo muito grande. Pois, no início, a gente não podia se encontrar, se juntar, principalmente, para fazer o ritual. Porque o ritual é presencial, é uma troca de energia e é por isso que ele é dançado numa forma, no sentido anti-horário, que é circular.

Então, toda essa energia que é circulada ali produz uma força. Nós nos vimos prejudicados, pois essa parte da cultura, da espiritualidade, foi prejudicada. Ficou um tanto mecânico, porque é uma coisa diferente da prática, da ação, de você fazer ali presencial e de você apenas responder. Então nós trabalhamos com as lendas, com os mitos escritos, enviados para os alunos e depois demos retorno pelo Whatsapp e por meio de atividades.

Nós desenvolvemos atividades sobre lendas e mitos escritos, por exemplo, teve uma professora que trabalhou as lendas e os mitos, ela pediu que cada aluno escrevesse uma lenda com sua família, sobre o que sua família sabia, tinha conhecimento e vieram as histórias.

Nós também pedimos como aprovação no ensino médio para os meninos tentarem fazer uma redação no modelo do Enem com a temática espiritualidade indígena.

Antes da pandemia, no ensino médio, teve um seminário temático sobre as lideranças indígenas, que foi mais político, onde foi abordada a questão da cultura, da arte. Os meninos tiveram um formato mais adulto, um trabalho bem mais elaborado que foi por meio de banner. Fizeram um banner e as equipes apresentaram e eles ficaram na incumbência de entrevistar as lideranças de cada comunidade. Nesse momento, tivemos eles correndo atrás de fotos, de trazer a liderança no dia da apresentação pra assistir a biografia que foi feita dela. Foi um trabalho bem bacana, que construímos pra contemplar o ensino médio.

A dimensão da espiritualidade nesse contexto atual, da Covid-19, foi muito prejudicada, porque não teria como fazer o ritual *on-line*, nós necessitamos do presencial. Houve um prejuízo muito grande para essa questão da espiritualidade, porque nós precisamos da presença, das pessoas e, nesse momento, é inviável ter muitas pessoas, porque o ritual junta muita gente. E tem alguns elementos, por exemplo, os banhos que são tomados por nós antes da prática do ritual, toda essa questão de se encontrar foi prejudicada. A solução foi ir trabalhando em uma dimensão mais teórica a respeito desses conteúdos voltados para a cultura. Ou seja, eles foram trabalhados, mas em uma dimensão teórica com os alunos, por conta que ficaria inviável a presença deles.

O próprio ritual nós não conseguimos realizar este ano. Nós nos atrevemos e fizemos a festa da Mangueira Sagrada. Fizemos com muito medo, porque juntamos mais de cem pessoas no ritual. Priorizamos somente os Pitaguary, quem já estava vacinado para participar da festa e anulamos a presença dos antigos, somente aqueles que realmente já estavam vacinados. Tinha já cinco anos que o ritual não acontecia, por conta dos conflitos internos, das ameaças e tudo mais, desde a morte do cacique Daniel. Então, nós retomamos a Festa da Mangueira este ano. Foi muito boa. Aproveitamos a festa para pedir o fim da pandemia, pedimos aos encantados que protegessem todos nós. Pedimos aos encantados que pudessem nos ajudar também na questão da terra. Hoje, nós enfrentamos muitos problemas com a terra, desde a invasão aos processos burocráticos, passando pelo nosso desejo realmente de homologação da terra.

Neste contexto do coronavírus, vejo que o currículo foi fragilizado, foi quebrado no período de pandemia. Porque para algumas coisas nós precisamos, realmente, estar junto para fazer, por exemplo, ensinar o menino a fazer uma maraca, uma lança, uma coisa é necessária, a presença, então trabalhamos de uma forma muito distante esse ano.

Temos uma pretensão de volta em agosto de 2021, no modelo híbrido, mas estamos estruturando a escola. Nós conseguimos ampliá-la, construímos mais quatro salas de aula e pretendemos voltar, realmente, obedecendo o decreto com aquele número específico de aluno. E aí retomaremos as práticas ritualísticas de forma presencial na escola e na comunidade. Porque nós temos um calendário cultural que, por exemplo, em julho é a festa do meu cacicado e a Festa do Milho, que é sempre lá para o final do mês. Nós ainda não sabemos, ainda vou ver com a comunidade, que é a minha comunidade, meu povo, minha aldeia no Olho D'Água, se vai ter, se vamos conseguir fazer. Esse é um momento de agradecer ao Deus Tupã e os bons guias a fartura da aldeia. E aí sempre fazemos doação.

Assim, quem produz faz doação para essa festa. No último ano, nós tivemos mais de dez mil espigas de milho doadas aqui para todo mundo. Este ano vamos ver como é que faz, até mesmo por conta de que ainda não pode aglomerar. Isso porque, geralmente, uma festa desse porte, quando é divulgada, vem todo mundo, até mesmo pessoas de outras aldeias vêm participar, além dos convidados, junta muita gente e ficamos preocupados com isso. Pensamos em limitar a participação, não sei como vamos fazer para realizar essa festa.

Por fim, dizer que muitas questões aqui autobiografadas carecem de mais aprofundamentos, análises, problematizações que, por razões diversas, não consegui. Quem sabe outros pesquisadores indígenas possam, de forma propositiva, avançar um pouco mais sobre a Espiritualidade como componente curricular na escola indígena.

Desejo continuar apresentando esta minha experiência sobre a história da espiritualidade entre o povo Pitaguary, que se reporta também a uma espiritualidade que é ancestral. Quem sabe, tentar um doutorando, alargando assim minha aventura de inserção como indígena no mundo acadêmico dos brancos.

Enfim, este foi meu jeito de dizer as coisas, ou seja, eu, Cacique Kauã Pitaguary, autobiografando com as forças da tradição oral dos Pitaguary minhas experiências com a espiritualidade. São histórias que foram e continuaram a serem ditas de boca em boca.

Referências:

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Benjamin, Walter. **Obras escolhidas**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

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

BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

CAVALCANTE, Jon Anderson Machado. **A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema – Ceará**. 2016. 335f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

CEARÁ. Governo do Estado. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução n. 382 de 2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Fortaleza, 2003.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico. **O livro da vida**. v. 2: Pitaguary. Fortaleza: Linportec, 2007.

CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS – CDPDH. **A luta é nossa história**. Ed. 1 (Volume 01). Fortaleza, 2020a.

CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS – CDPDH. **A luta não parou**. Ed. 1 (Volume 02). Fortaleza, 2020b.

COSTA, S. L. Povos indígenas e suas narrativas autobiográficas. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, p. 65-82, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. In: CARVALHO, Maria do Rosário G.; PEREIRA, Cláudio Luiz (Orgs.) **Identidade étnica, mobilização política e cidadania**. Salvador: OEA; UFBA; EGBA.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; ARAUJO, Francisco Evandro de. A dimensão interdisciplinar do método da história oral. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; GONZÁLEZ, Pedro Francisco (Orgs.). **Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação**. v. 1, Campina Grande: Realize Eventos, 2020, p. 11-28.

GOMES, J. C.; NASCIMENTO, A. C.. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, p. 335 - 354, 01 ago 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMA, João Paulo da Silva; LIMA, Ana Cláudia Araújo; COSTA, Magna Ferreira; SILVA, Maria Madalena Braga da. **Contando e Cantando a Cultura Pitaguary**. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba, Universidade Federal do Ceará, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. **Canto de Morte Kaiowá**: história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

MENEZES, A. L. T.; PINHO, A. M. M.. **Educação Guarani**: vivência e espiritualidade uma contribuição para uma formação humana cidadã e planetária. Apresentação de Trabalho/Comunicação. Anais do SPCP/UECE, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **O nosso governo**: os ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: CNPq, 1988.

PETRONI, M. C. A.. Anotações sobre a autobiografia de um líder indígena. **História Social** (Unicamp). v. 25, p. 186-204, 2013.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: A pesquisa como experimento em igualdade. **Projeto História 14**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, p. 7-24, 1997.

QUEIROZ, Isabela. Professores indígenas do Ceará reivindicam concurso público específico. **Jornal O Povo**. Fortaleza, 19 ago. 2021.

SAEZ, O. C.. Autobiografia e liderança indígena no Brasil. **Tellus** (Campo Grande), v. 12, p. 11-32, 2007.

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

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE; Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa** [online]. 2008, v. 34, n. 2 [Acessado em 8 nov 2021], p. 227-242. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>.

VAN VELSEN, J. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: B. Feldman-Bianco (Org.) **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.