

ORGANIZAÇÃO
ESTÊVÃO MARTINS PALITOT

NA MATA DO SABIÁ
CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PRESENÇA
INDÍGENA NO CEARÁ

2ª EDIÇÃO

FORTALEZA – CEARÁ
2009

Copyright © 2009 by Estêvão Martins Palitot

Governo do Estado do Ceará

Governador: Cid Ferreira Gomes

Secretaria da Cultura do Estado do Ceará

Secretário: Francisco Auto Filho

Museu do Ceará

Diretora: Cristina Rodrigues Holanda

Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC)

Coordenadora: Célia Guabiraba

Coordenação da Edição

Alexandre Oliveira Gomes e João Paulo Vieira Neto

Projeto Gráfico: Museu do Ceará / Valdiano Araújo Macedo

Capa: João Paulo Vieira Neto (Foto: Joceny de Deus Pinheiro)

Revisão da Edição: Ana Amélia Rodrigues de Oliveira e Alexandre Oliveira Gomes

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N 111 Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará./Estêvão Martins Palitot [organizador]. – Fortaleza: Secult/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009.

461p.

ISBN: 978-85-7563-379-3

1. Índios-etnologia. 2. Índios- Ceará-Memorial. I. Palitot, Estêvão Martins.

II. Título

CDD: 980

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR “DIFERENCIADA”: A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DOS PITAGUARY

Flávia Alves de Sousa

A educação escolar diferenciada vem se estabelecendo nas últimas décadas no Brasil. Ela representa, para os que fazem o movimento indígena, a concretização de anos de organização e “luta” por uma educação de qualidade que reconheça, respeite e valorize as sociedades indígenas. Se nos permitirmos desenvolver um olhar comparativo, considerando as políticas integracionistas (relativo à postura que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”) com as políticas atuais, podemos concluir que as políticas nacionais de educação desenvolvidas nos últimos anos têm expressado mais significativamente as reivindicações dessas populações. Entretanto, ainda há muito caminho para ser construído, uma vez que a educação escolar indígena é um direito reconhecido por lei e está permanentemente sendo significada e ressignificada nas práticas cotidianas das sociedades, necessitando de ser pensada e objetivada a partir de cada “realidade”. Nesse processo, todos os seus aspectos devem ser considerados, desde a demanda da estrutura física, manutenção dos espaços, demanda de material didático-pedagógico, valorização e formação dos professores.

Nesse sentido, desenvolvo uma reflexão sobre a educação escolar diferenciada que vem sendo reivindicada e concretizada no Ceará, dando ênfase às problemáticas e práticas pedagógicas vivenciadas pelos Pitaguary no percurso de construção de suas escolas.¹

ASPECTOS LEGAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola “diferenciada indígena” é bem recente. A mobilização nacional em prol dessa escola data das décadas de 1970 e 1980, com a iniciativa de grupos indígenas que vivenciavam uma educação escolar proposta pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI). A característica fundamental da educação escolar mediada por esse órgão era integracionista, a qual passou a ser contestada pela população assistida.

As reivindicações referentes a uma educação escolar diferenciada foram garantidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96. Esta última explicita em seu artigo 78, que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (MAGALHÃES, 2002, p. 210).

Portanto, verifica-se a partir destes objetivos, que é dada ênfase tanto ao conhecimento de âmbito científico e nacional, como aos saberes concernentes aos grupos, principalmente em relação à sua língua e história, proporcionando a afirmação de suas respectivas “identidades étnicas”. É relevante chamar a atenção para as especificidades de cada realidade, visto que as propostas da LDB não são reproduzidas nas escolas, e sim adaptadas ao contexto, até porque o universo de cada região, de cada grupo é diferente, existindo concepções sobre a formação do sujeito e processos de aprendizagem diferenciados, de acordo com cada cultura local (SILVA, 2001).

Porque é importante que se compreenda, concordando com Paro (2001), que a escola é um espaço dinâmico de interações sociais e que, por conta disso, extrapola sua ordenação intencional instituída oficialmente. As formas de organização que se configuram no trabalho escolar (as regras e práticas constituídas no cotidiano deste cenário), envolvidas por valores, costumes, rotinas, vão aos poucos definindo uma “regularidade”. A escola não segue tal e qual as normativas legais, mas sim as interpreta às suas condições de possibilidades, contexto em que se apresentam os problemas, as dificuldades e as resistências para a mudança. Diante deste cenário, surgem novas configurações de organização do trabalho escolar.

Um outro acontecimento muito importante e que significou uma transição nos processos de educação escolar indígena, que antecede a LDB/96, foi a transferência da responsabilidade da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) em relação à função de executar os projetos indígenas (decreto nº. 26 de 1991). Em 1993 foram elaboradas pelo MEC, com base nas reivindicações dos povos indígenas, as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Além dos direitos legais da Constituição em relação à educação e da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação Indígena e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (1998) asseguram uma educação escolar mais contextualizada, em que é considerada a maneira própria de aprendizagem das comunidades indígenas, a valorização dos costumes e das línguas faladas na comunidade. Percebe-se ainda que esses documentos apontam para a necessidade de todo um redimensionamento das práticas anteriores de educação, fundamentadas unicamente nos paradigmas das escolas ocidentais (em termos de currículo, organização do tempo e dos espaços etc), como também para o trabalho conjunto dos Governos Federal, Estadual e Municipal para o reconhecimento e efetivação das novas propostas de educação.

Contudo, essa reestruturação da educação escolar indígena aconteceu de maneira distinta e em épocas diferentes nas regiões brasileiras, visto que cada grupo indígena em cada estado viveu processos históricos diferenciados de genocídio,

“transculturação”, reconhecimento quanto à sua etnia, seus valores, suas terras, suas maneiras próprias de gerirem a aprendizagem.

Enquanto algumas regiões do Brasil, como o Norte, estavam transformando as escolas que antes funcionavam com base em um modelo de educação elaborado pela FUNAI, outros lugares, como alguns estados do Nordeste, estavam criando, elaborando a sua escola diferenciada. Refiro-me aos grupos indígenas que ao final da década de 1980 e início de 1990 estavam começando a participar do movimento indígena no cenário nacional, reivindicando o reconhecimento de sua identidade étnica – os que estariam no denominado movimento de “emergência étnica”. Portanto, cada grupo indígena precisa ser considerado a partir de seus processos históricos e em suas especificidades.

No Ceará, a escola diferenciada faz parte da realidade dos grupos e o seu número vem crescendo em todo o estado. As primeiras escolas vêm sendo idealizadas e propostas desde a década de 1990, inclusive as do grupo Pitaguary. De acordo com Fonteles Filho (2003), o início das Escolas Indígenas Diferenciadas se deu nos Tremembé, na comunidade da Praia, em 1991, a qual teria iniciado as suas aulas sem nenhum apoio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e do Município de Itarema. Só em 1997 foi reconhecida oficialmente, obtendo o apoio da SEDUC. Essa iniciativa nos demonstra que não é necessária a lei para que a escola tome forma e comece a atuar, e sim que as intenções são precedentes à lei e que esta, em muitos casos, só legitima e formaliza uma reivindicação, uma prática. Na maioria das realidades dos grupos indígenas, a escola proposta surge em meio à luta pelo reconhecimento dos grupos, a demarcação das terras, o direito à saúde diferenciada, dentre outras.

No ano de 2005 existiam registros de que o estado constava de trinta e seis escolas atuando especificamente na educação indígena, sendo que trinta e uma delas eram de responsabilidade do Estado e as demais de responsabilidade do município. Em 2006, alguns grupos receberam novas escolas, a exemplo dos Tremembé (Itarema), Tapeba (Caucaia), Kanindé (Aratuba) e Tabajara/Kalabaça (Poranga). Já agora, no início

de 2009, mais cinco escolas foram inauguradas. Foram contemplados os grupos que vivem em Maracanaú e Pacatuba (Pitaguary), Aquiraz (Jenipapo Kanindé), Monsenhor Tabosa (Potiguara, Tabajara, Gavião e Tubiba-tapuia), Crateús (Potiguara, Kalabaça e Kariri). Foram construídos prédios amplos e com excelentes condições de funcionamento para atender o ensino fundamental e médio. Há laboratórios de informática e espaço para receber um número maior de alunos, respeitando o modelo arquitetônico idealizado por esses povos. Anteriormente, embora isso ainda faça parte da realidade de alguns grupos, as aulas aconteciam em espaços pequenos, em um único galpão, com várias turmas juntas, sem condições físicas e pedagógicas satisfatórias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

É evidente que a construção dessas escolas representa uma grande vitória para os grupos indígenas, entretanto, não significa uma mudança substancial nas práticas educativas, pois vários outros aspectos que compõem uma educação escolar precisam ser considerados, tanto no âmbito das ações práticas da pedagogia cotidiana, como na elaboração das concepções de políticas educacionais. A melhoria da qualidade educacional é um dos objetivos presentes nas reivindicações, pois a dimensão pedagógica, principalmente no que se refere à elaboração e distribuição de livros didáticos que atendam aos princípios da interculturalidade, e de formação e valorização do professor, precisam ser considerados como um processo contínuo. A situação das condições de trabalho e formação dos professores é sempre discutida por ocasião das assembleias indígenas que ocorrem no Ceará. Precisa-se pensar numa política de contratação do professorado, viabilizada a partir de concursos e em uma política que proporcione a formação² inicial e contínua dos professores, considerando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem vivenciadas nessas escolas diferenciadas, num constante debate com os parâmetros nacionais de educação indígena.

Portanto, o discurso vigente não é mais se os índios devem ou não ter uma escola, mas sobre qual tipo ela deve ser e que qualidade ela deve buscar. O que se configura em um grande desafio, tanto para os grupos que reclamam por uma

educação de qualidade, como para os representantes e gestores que estão à frente da elaboração dos projetos e políticas educacionais. Assim, lembro alguns questionamentos apresentados por Aracy Lopes da Silva, no que concerne a alguns desafios desse novo século, que inclui a educação:

Ao encerrar-se o século XX, novos desafios se instalam, novas questões e novos alvos se definem. Como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença? Como garantir que uma escola diferenciada seja também uma escola de boa qualidade? Como reorganizar com autonomia o movimento social que deu origem aos princípios hoje inscritos na legislação e em políticas públicas, incorporadas pelo Estado e regidas, agora, por ele? (SILVA, 2001, p.11).

Nesse sentido, os grupos indígenas vêm num processo de desenvolvimento de práticas organizacionais (Conselhos, Associações etc) que os têm fortalecido politicamente, favorecendo a construção de uma autonomia nos processos de gestão de seus projetos. Junto a essas organizações, a educação escolar diferenciada também representa um mecanismo de fortalecimento político e de produção dessa autonomia específica.

As escolas indígenas no Ceará surgem diante de um contexto de afirmação dos grupos étnicos, como uma estratégia política para o reconhecimento legal e social destes grupos; desta forma, representam também um espaço de poder e de construção de saber. Para Foucault (2006), o poder funciona como um “dispositivo” ao qual ninguém conseguem escapar, ele é uma rede que está em todas as estruturas da sociedade; não há relação de poder sem que aconteça a constituição de um campo de saber e todo saber compreende novas relações de poder. É com esse sentido que foi criada a escola que temos hoje, é uma invenção moderna com o objetivo de educar crianças e jovens para o seu convívio na sociedade.

Essas reflexões sobre a escola e a produção de saber são importantes, pois contribuem para pensá-las nos espaços in-

dígenas, principalmente nesses momentos de produção de saberes diferenciados com objetivos educacionais. Essa palavra “diferenciada” tem acompanhado o nome das escolas indígenas, ou seja, não basta ser indígena, tem que ser “diferenciada”. A escola em que desenvolvi a pesquisa é denominada de Escola Indígena de Ensino *Diferenciado* Chuy. Isso expressa uma necessidade de deixar claro que a escola é indígena e que está ali com a intenção de se diferenciar das demais, explicitando aos outros uma dimensão simbólica significativa – “somos diferentes”. É uma maneira de publicizar a diferença. A palavra diferença em relação aos grupos étnicos é mobilizada com a intenção de afirmar uma identidade. No caso dos Pitaguary, é a “criação” de uma identidade coletiva. Para tanto, eles recorrem a alguns “elementos diacríticos³”, que seriam a expressão de uma “cultura Pitaguary”, para serem dinamizados, ensinados na “escola diferenciada”. Em relação às discussões interpretativas sobre identidade, Montero explicita que, “a identidade se desloca do campo conceitual para o político: a identidade não é mais definida como um modo de ser cuja natureza profunda é preciso revelar, mas como um jogo simbólico no qual a eficácia depende do manejo competente dos elementos culturais” (MONTERO, 1997, p. 63). Diz, ainda, que é preciso não mais só buscar entender os elementos culturais segundo os quais esses grupos produzem sentidos sobre o meio, mas também buscar compreender as lógicas de interesse que lhes conferem poder de mobilização.

As escolas representam um espaço heterogêneo, onde são ensinados vários saberes concernentes ao currículo de uma escola com modelo ocidental de ensino (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências). Além disso, são acrescentadas as atividades de “Arte e Cultura”, desenvolvidas todas as sextas-feiras, a denominada aula cultural, momento em que a “criança vai aprender a ser um Pitaguary de verdade”, o “Pitaguary do futuro”.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como os Pitaguary se organizaram e continuam se organizando em relação à escola diferenciada: como foram se constituindo as escolas; os conflitos internos em torno disso, a heterogeneidade referente às percepções sobre a “escola diferenciada” e seus objetivos.

A ORGANIZAÇÃO DA “ESCOLA DIFERENCIADA” NO GRUPO PITAGUARY

Os Pitaguary⁴ estão localizados no Município de Maracanaú (a 13km de Fortaleza) - nas localidades do Horto Florestal, Olho d’água, Santo Antônio dos Pitaguary, Aldeia Nova e Aldeia Central e no Município de Pacatuba - na localidade de Monguba. O grupo é caracterizado pela sua diversidade populacional e política. A dinamicidade desse grupo pode ser vista a partir de uma perspectiva que se considerem os conflitos e as ambigüidades que os formam, desde as suas fronteiras internas, considerando como parte desse processo as diferentes percepções em torno da escola.

As escolas de “educação diferenciada” dos Pitaguary podem ser compreendidas como espaço de diferentes disputas políticas e de distintas formas de classificação, pois existem vários agentes sociais com concepções divergentes sobre essas escolas. Neste sentido, os discursos dos agentes são enunciados como “regimes de verdade”, principalmente quando se trata das narrativas que representam o passado do grupo e que são mobilizadas para legitimar o presente. Para Foucault,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (2006, p.12).

Para esse autor, os sujeitos são posições do discurso e é preciso saber em que regime de verdade se fala. Essa perspectiva teórica é interessante, pois permite ver os vários discursos enunciados sobre a escola diferenciada e considerar os lugares de onde se fala, ou seja, quem fala e de que posição.

A situação investigada mostra que os Pitaguary contam com quatro “escolas diferenciadas”,⁵ sendo estas localizadas em Santo Antônio dos Pitaguary, no Horto Florestal, na Monguba e um anexo de educação infantil⁶ no Olho d’Água.⁷

As falas atuais dos agentes sociais situam o surgimento da escola indígena no final da década de 1990, dando ênfase à ação específica de três mulheres (Ceixa, Madalena e Joana – posteriormente, teriam se agregado outras lideranças). Conforme relatos, a escola iniciou na casa de Madalena, que passou a ser um espaço onde se ensinava às crianças a alfabetização e os saberes concernentes à realidade local, ou seja, o que elas acreditavam que as crianças deveriam aprender para valorizar a sua cultura.

A primeira escola indígena⁸ foi construída em Santo Antônio dos Pituary, em 1999, com a ajuda da ONG Associação Aliança Cearense. No entanto, o funcionamento da escola foi breve, em virtude de problemas com a estrutura física. Em 2001, um prédio da extinta EPACE (Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará)⁹, que estava fechado, foi ocupado pelos professores. Nesse espaço, a escola ficou por praticamente um ano. Logo depois, as professoras solicitaram à Prefeitura de Maracanaú o prédio onde funcionava a escola municipal que existia na comunidade, com o objetivo de que essa fosse transformada em uma “escola diferenciada”. A justificativa foi a seguinte:

Olhe, a gente tem uma escola toda estruturada dentro da nossa comunidade, com tudo que uma escola precisa, só que com professores não-índios, que estão vindo de Fortaleza dar aula aqui para os próprios índios; e quando precisam de alguma atividade cultural, dança, ou uma outra manifestação da comunidade, eles chamam outras pessoas da comunidade, tendo noventa e nove por cento dos alunos índios (Jeová).¹⁰

Todos esses acontecimentos foram marcados por conflitos internos, principalmente na relação entre Pituary e não-Pituary e representaram a mobilização e organização dessas pessoas para tornar pública sua intencionalidade em instituir a “escola diferenciada”, uma vez que ela vinha representar mais um mecanismo de “luta” e fortalecimento do movimento político local.

Os Pituary, na emergência de se construir uma escola com características indígenas, mobilizam o Município, o Esta-

do (Secretaria de Educação) e a FUNAI. A partir deste momento (em 2002), conseguiram transformar a escola municipal que já existia na área em uma “escola indígena”. A escola do Município já tinha quatorze anos de existência na localidade, sendo que já havia funcionado em outros prédios até chegar ao atual.

Conforme os relatos das lideranças, essas várias instâncias do Poder Público entram em acordo e a escola passa a ser reconhecida como uma escola indígena. Nesse sentido, algumas mudanças aconteceram para que o colégio pudesse ter o *status* de indígena e “diferenciada”. Os professores que ali ensinavam tiveram que ser deslocados para outros espaços escolares, pois os Pitaguary não aceitavam professores não-indígenas; queriam indicar pessoas da própria área para desempenhar a função de professores. Neste caso, a Prefeitura retirou os professores e o Estado contratou os professores indígenas. Para tanto, estabeleceram-se alguns critérios para a lotação dos novos professores: tinham que ser reconhecidos como Pitaguary; estar participando da “luta”; ter formação em nível médio¹¹ e experiência com ensino. Essa exigência demarcada pela população apresentou-se como um grande desafio para a mesma, visto que, nessa época, os professores ainda não tinham formação em Magistério Indígena e poucos tinham experiência com ensino, necessitando de contratar professores fora das exigências, como foi expresso por alguns agentes sociais.

Desta forma, a escola mudou os professores e permaneceram somente alguns alunos. Houve várias discordâncias dos pais das crianças que estavam matriculadas na escola municipal. Estes, principalmente os classificados como não-índios, discordavam da mudança e estavam temerosos em relação à educação que seus filhos iriam ter, ocasionando o processo de transferência para outra escola não indígena. Nesse sentido, apresento a fala de um dos primeiros professores da escola indígena. Sua fala representa uma perspectiva crítica quanto ao papel desta escola, especialmente no significado da palavra “diferenciada”. Ele discorda da maneira como o ensino tem ocorrido nesta instituição escolar:

A gente pegou a escola com quase 15 anos que existia de Escola Santo Antônio, sem ser escola indígena, era a escola municipal. Então o que é que vai acontecer, quando a gente chegou na escola foi um baque para os alunos ter que trabalhar dessa forma diferente. [...] Agora, por quê? Porque o grande erro da educação indígena foi se jogar professor dentro da escola – ta aí, vocês são índios e agora vão dar aula para os índios e isso aí é educação indígena diferenciada. Mas, na realidade não é. Não se foi pensado num projeto de educação. Então, o erro começa a partir daí – o que vai acabar gerando toda essa dificuldade. Porque a gente percebe que entra aluno e sai aluno, mas esse povo acaba não se engajando num processo, dentro da luta (Eduardo¹² – novembro de 2005).

Para ele, o diferenciado está relacionado ao projeto de educação que vai se propor para os alunos, que deve estar além dessas questões de trabalhar os “elementos diacríticos”, propondo que este projeto esteja relacionado à formação humana e cidadã dos alunos. Essa observação é muito interessante uma vez que não foi explicitada só por esse professor, mas por outros agentes sociais, e tem a sua relevância, pois naquele momento a escola estava se constituindo, as práticas estavam sendo experimentadas, principalmente no que concerne ao ensino diferenciado, enquanto elementos pedagógicos. Muitas dificuldades e problemas foram apontados, mas acompanhados de discussão e busca de solução, com o objetivo de se desenvolver um projeto de escola diferenciada de acordo com as concepções daqueles que faziam o grupo e o movimento local. A formação dos professores no curso de Magistério Indígena foi importante para repensar as práticas desenvolvidas na escola, devido aos subsídios teóricos e práticos ensinados. Entretanto, o que vem a caracterizar a escola diferenciada varia de acordo com cada realidade social e representa discursos ambíguos entre os agentes sociais, o que torna o processo de construção dessa escola rico de significados.

A Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary permanece ativa. Seus professores possuem contratos temporários com o Estado, formação em nível médio e

Magistério Indígena; os gestores e o pessoal de serviços gerais são contratados pelo Município.

Posteriormente, foi se construindo novas escolas em outras localidades. De acordo com as falas de lideranças, professores e pais, a necessidade de outras escolas no grupo aconteceu porque o número de pessoas que se identificavam como índios estava aumentando, e também porque a Escola do Povo Pitaguary ficava distante das localidades do Horto Florestal e Olho d'Água. Portanto, em 2001, foi edificada a Escola Indígena de Ensino Diferenciado Chuy, localizada no Horto Florestal.

Considerando os discursos, a origem desta escola ocorreu basicamente pela organização e mobilização das lideranças políticas, ou seja, tudo indica que o desejo de se ter uma escola indígena veio mais das lideranças. Jeová,¹³ atual diretor de duas escolas (Chuy e Itaara), passou a discutir com outros moradores desta área a necessidade de construir mais escolas indígenas. Com o projeto efetivado, ele começou a dialogar com os pais sobre a importância da escola diferenciada para a comunidade e sobre a matrícula de seus filhos na nova escola, pois todos estavam em "escolas de brancos"¹⁴. Desta forma, ele explicita o que vai ser ensinado nesta escola:

A Escola indígena tem como missão educar, ensinar, tudo que se precisa ensinar numa instituição escolar, mas ela também tem por meta mostrar ao aluno indígena as leis do país que diz respeito ao índio, e mostrar pra eles a história da sua terra, a história do seu povo, mostrar pra eles os artesanatos que o povo produzia, produz e vai conseguir produzir, se Deus quiser, pra sempre; vai ter que mostrar pra eles a questão da medicina tradicional. Os pajés, o cacique, os mais velhos vão adentrar as escolas, vão trazer pra eles as histórias que eles não conhecem, fortalecer dentro deles a idéia do eu Pitaguary, eu conhecedor da minha história, eu conhecedor do meu passado, eu conhecedor do meu tronco étnico, eu conhecedor de tudo o que diz respeito à história do meu povo. E para que isso aconteça, a escola vai estar presente [...] (Jeová – entrevista concedida em novembro de 2006).

Assim foi se construindo a Escola Chuy. Nos primeiros anos de funcionamento (2001 – 2005), as crianças eram matriculadas num turno em uma escola convencional (Município)¹⁵ e no outro turno na “escola diferenciada”, estudando todas as matérias que se vê na escola convencional, porém, com um diferencial: nas sextas-feiras acontecem as aulas denominadas de *Arte e Cultura*. Esse momento é dedicado ao aprendizado de alguns aspectos da “cultura local” dos Pitaguary, seja sobre a sua história (narrativas criadas e reelaboradas pelo próprio grupo, justificadas sempre como saberes dos mais velhos), o “artesanato indígena” (colares, brincos, pulseiras, louças), seja sobre as plantas medicinais ou a dança do Toré (considerada um ritual sagrado).

Esses saberes ensinados na escola representam a marca da diferença para alguns agentes sociais - uma das mães fala que “a escola é diferenciada porque tem a música, a dança do Toré, os trabalhos com as coisas da natureza. É muito diferente as reuniões que acontecem na escola indígena da outra (convencional), pois todos são tratados como iguais” (Kátia¹⁶ – entrevista concedida em dezembro de 2006). Nesta idéia, a diferença está unicamente direcionada aos elementos que demarcam uma distinção em relação aos não-índios. Outra fala diz que “essa escola é igual à de fora (convencional), mas as pessoas têm muito preconceito, pois dizem que as professoras não sabem ensinar. Mas eu acredito que as professoras têm muito potencial, muita capacidade. Pra mim isso é muito importante, por isso eu coloquei todos eles aqui (três filhos)”. (Maria – entrevista concedida em novembro de 2006). Quanto aos conteúdos trabalhados nessa escola, essa mãe explicita: “Eu acho que a escola dá conta. Eu acredito que até mais do que as outras escolas, porque além dos conteúdos ainda tem a educação indígena. Então, ainda é ensinado alguma coisa a mais”.

No diálogo com as mães, percebi a preocupação delas com a educação dos seus filhos, sempre expressando a vantagem de eles estarem nesta escola, pois acreditam que seus filhos estão aprendendo mais do que aprenderiam numa escola convencional, visto que, além de conhecerem os saberes regulares da outra escola, estariam aprendendo a educação

indígena. Outra coisa importante é que elas acreditam na melhoria dessa escola. Pode-se dizer que essa melhoria vem acontecendo, pois no início deste ano de 2009 foi inaugurado um novo prédio, onde está funcionando a Escola Chuy, na localidade do Olho d'Água. O novo prédio já fazia parte das reivindicações dessa população, pois as aulas aconteciam em um prédio com pouca estrutura física, sem condições pedagógicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a nova estrutura ainda precisa ser adaptada para atender a todas as turmas, pois só possui quatro salas de aulas, sendo necessário que algumas turmas ainda sejam atendidas no prédio anterior. Nesse sentido, os desafios continuam, uma vez que o processo de inclusão não foi substancial, melhora-se a estrutura da escola, mas nem todas as turmas podem usufruir deste espaço. Junto a este, está também o desafio de implementação de um projeto pedagógico.

Com base nas observações iniciais que desenvolvi junto às duas escolas, percebo que elas têm uma proposta pedagógica que se pode comparar à da escola convencional, principalmente em relação aos conteúdos ensinados, à organização espacial das salas de aulas, ao controle do tempo, às regras disciplinares (como horário de início e término de aula, horário do intervalo, para ir ao banheiro e beber água, punições e recompensas). Entretanto, percebo que existem alguns aspectos educativos que as diferenciam da convencional, pois as escolas indígenas têm uma organização que valoriza e considera as manifestações da dança do Toré, a produção do artesanato, o ensino das narrativas que tratam da história do grupo. No entanto, essas atividades não acontecem de uma maneira contínua, visto que nem todos os professores dinamizam aulas com essas temáticas. Entendo que essa descontinuidade está atrelada à falta de um projeto educativo no qual seja possibilitada uma proposta pedagógica sobre o quê e como trabalhar essas atividades, ou seja, falta um planejamento sistematizado sobre as aulas de Arte e Cultura. Portanto, o ensino desses saberes caracteriza-se por ações pontuais, visto a ausência de um projeto coletivo, ficando a critério do professor a criação e adaptação dessas aulas, de acordo com o que eles compreendem sobre Arte e Cultura. Essa experiência

está relacionada à ausência de uma política estadual de incentivo e contratação de mais funcionários para essas escolas, isto é, um coordenador pedagógico que possa estar junto à escola participando das discussões e elaborações dessas práticas, trazendo subsídios para os professores, o que só pode ser possível mediante formação para a atualização dessas experiências, de acordo com a demanda e especificidades locais.

Na Escola do Povo Pitaguary e na Chuy, existe um dia da semana que é dedicado para o “ensino diferenciado” - a Sexta-feira. Exclusivamente neste dia as crianças, os adolescentes e os professores dançam o Toré.¹⁷ Dança-se também o Toré quando acontece algum evento na escola; neste caso, não importa o dia e sim, o evento.

É importante destacar que a dança do Toré faz parte da realidade de vários grupos indígenas do Ceará, como por exemplo, os Tapeba, os Jenipapo-Kanindé, e passou a ter visibilidade a partir dos anos 1980. Pinheiro (2002), também observou a importância que o Toré tem para os Pitaguary:

o Toré pode ocorrer em diversas ocasiões. Embora tenha um caráter sagrado e seja representado como evento de grande importância para afirmação do grupo frente a outros grupos bem como para a sociedade envolvente, o Toré é visto também como fonte de lazer, sendo praticado, muitas vezes, durante festas de aniversário e durante as chamadas ‘noites culturais’ que se seguem ao acontecimento das assembleias ou outros tipos de encontro. Nesse contexto, o Toré constitui o momento de conagração entre os diversos grupos ou entre os diversos membros de um mesmo grupo. As crianças são convidadas a entrar na dança ou simplesmente observá-la, a fim de aprender os passos e poder dela participar (PINHEIRO, 2002, p. 41).

Em diálogo com o Cacique Daniel sobre o Toré, ele nos diz que é importante cantar as músicas que falam da história dos Pitaguary, pois é importante para que as crianças aprendam e entendam sobre sua origem, sua história. Aprender a dançar o Toré é primordial, segundo o Cacique, visto que é considerado um ritual tradicional e importante para o grupo.

Essa expressão da “cultura Pitaguary” está em todos os eventos, tanto na abertura como no encerramento. É uma maneira de publicizar e de manifestar a sua diferença frente aos outros grupos e é utilizada ao mesmo tempo como estratégia política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo a escola indígena em processo de construção, tentando melhorar a educação que é oferecida, mediante a organização em prol dos direitos que lhes assistem, para o qual várias estratégias são utilizadas. Mesmo que seja mínima, uma proposta “diferenciada” se apresenta no cotidiano da sala de aula, pois qual seria a escola convencional que dinamizaria a música e a dança do Toré, ensinaria o artesanato indígena, falaria dos antepassados e da história dos Pitaguary?

De acordo com o que já foi discutido anteriormente sobre a escola, fica claro que ela tem intencionalidades educativas e que a “escola diferenciada” dos Pitaguary, para além de ensinar os saberes de domínio nacional – o que se aprende numa escola convencional – ensina também os elementos diacríticos que garantem para eles uma distinção em relação aos não-índios, meio de legitimação de sua identidade. A construção da “escola diferenciada” dos Pitaguary tem objetivos políticos e étnicos em relação à sua intencionalidade educativa, apresentando algumas características de descontinuidade quanto às práticas pedagógicas. Entretanto, algumas práticas pontuais e os discursos dos agentes sociais vão legitimando as ações pedagógicas no espaço da escola. Muitos desafios são contornados, mas outros vão surgindo, o que é próprio da dinâmica social coletiva, visto que cotidianamente ocorrem novos acontecimentos e a dinâmica vai se estabelecendo com novas estruturas organizacionais e políticas, principalmente porque os grupos não são homogêneos, caracterizam-se por sua heterogeneidade, tanto nos discursos como nas práticas.

NOTAS

¹ A discussão que vou apresentar está relacionada com o trabalho dissertativo que desenvolvi no programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, defendido no final de 2007. A dissertação foi voltada para a “escola diferenciada” dos Pitaguary, tendo como foco o ponto de vista das crianças sobre os saberes diferenciados ensinados nesta escola. Portanto, este artigo compreende um recorte deste trabalho mais amplo, sendo que atualizo algumas informações.

² Alguns professores que atualmente lecionam nessas escolas, passaram pelo curso do Magistério Indígena – obtendo uma formação em nível médio.

³ Esses elementos vão ser apresentados e discutidos em tópicos posteriores.

⁴ Este grupo entra em cena no contexto da década de 1990, reivindicando o seu reconhecimento indígena e a demarcação de suas terras. O reconhecimento pela FUNAI aconteceu em 1997, porém suas terras (1.735 hectares) só foram identificadas e delimitadas em 2001, sendo oficialmente demarcadas em 2006.

⁵ Minhas observações centraram-se nas duas escolas pertencentes ao Município de Maracanaú.

⁶ Esse anexo pertence à Escola de Ensino Diferenciada Chuy.

⁷ A localidade também dispõe de escolas municipais e estaduais.

⁸ Os termos “escola diferenciada”, “escola indígena” serão utilizados para designar o mesmo sentido, visto que essas duas expressões são utilizadas tanto pelo grupo como por estudiosos.

⁹ Essa empresa administrava a terra na época em que não era reconhecida como indígena.

¹⁰ Representante do Conselho Indígena Pitaguary e diretor da Escola Chuy e Itaara.

¹¹ Na época, o magistério indígena já fazia parte da pauta de reivindicações, ou seja, em breve eles teriam uma formação adequada (nível médio) para lecionar.

¹² Nome fictício.

¹³ Participou também da mobilização pela conquista da escola de Santo Antônio.

¹⁴ Tal expressão é usada pelo diretor da escola quando se refere à escola convencional. Outras pessoas também a empregam, mas constituem minoria.

¹⁵ Essa prática (matrícula dupla) não é mais permitida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

¹⁶ Os nomes dos professores, pais e alunos são fictícios.

¹⁷ A dança do Toré apresenta uma maior regularidade na Escola do Santo Antônio, pois na Escola Chuy existe uma descontinuidade quanto a esse acontecimento, no entanto, acontecem outras atividades que representam a Aula Cultural, como o ensino e a produção de artesanatos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTELES FILHO, José Mendes. *Subjetivação e Educação Indígena*. Tese de doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21ª ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação indígena brasileira e normas correlatas*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PINHEIRO, Joceny de Deus. *Arte de Contar, exercício de lembrar*. As narrativas dos índios Pitaguary. Dissertação de Mestrado do PPG em Sociologia da UFC, 2002.

SILVA, Aracy Lopes. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: _____, Marina Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São paulo: Global, 2001.

POVO (O). *Pitaguaries conseguem demarcação de terras*; 22/12/06. Disponível em: <http://admin.opovo.com.br>. Acesso em: 02/05/07.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *A viagem da volta*. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. In: *Revista Novos Estudos*. CEBRAP. Nº 49, novembro 1997, p. 47-64. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/>, Acesso em: 22/03/07.