

**Escolas Indígenas e Políticas
Interculturais no Nordeste Brasileiro**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

Francisco de Assis Moura Araripe

Vice-Reitor

Antônio de Oliveira Gomes Neto

Editora da UECE

Liduína Farias Almeida da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diathay Bezerra de Menezes

Elba Braga Ramalho

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

Humberto de Andrade Carmona

José Ferreira Nunes

José Henrique Leal Cardoso

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro

Max Maranhão Piorsky Aires (org.)

Rodrigo de Azeredo Grünewald

Carmen Lúcia Silva Lima

Rita Gomes do Nascimento

Estêvão Martins Palitot

Heloisa Eneida Cavalcante

José Augusto Laranjeiras Sampaio

Marivania Leonor Souza Furtado

Eliene Amorim de Almeida

© 2009 Copyright by Max Maranhão Piorsky Aires
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Paranajana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza
- Ceará
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9603
Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Produção Editorial

Liduína Farias Almeida da Costa

Capa

Márcio Monte

Foto da Capa

Iana Soares Castelo Meireles
Crianças Tremembés, de São José e Buriti - CE

Editoração Eletrônica

Cristiê Gomes Moreira

Catálogo na Fonte da Biblioteca Central da
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ficha Catalográfica:

E74 Escolas indígenas e políticas interculturais no
Nordeste brasileiro / Max Maranhão Piorsky
Aires (org.). ____ Fortaleza. EdUECE, 2009.
215p.

Bibliografia no final de cada trabalho.

ISBN: 978857826038-5

1. Escola indígena.
2. Políticas interculturais.
3. Nordeste brasileiro.
4. Antropologia da educação.

CDD: 572

Sumário

Prefácio

Rodrigo de Azeredo Grünewald 07

Introdução

Max Maranhão Piorsky Aires 11

De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato

Max Maranhão Piorsky Aires 17

A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguará da Serra das Matas

Carmen Lúcia Silva Lima 59

Reflexões em torno das experiências de construção de "uma escola do nosso jeito"

Rita Gomes do Nascimento 85

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

Estêvão Martins Palitot 109

Função social da escola Xukuru

Heloisa Eneida Cavalcante 135

O "Resgate cultural" como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais

José Augusto Laranjeiras Sampaio 155

Do Outro lado da ponte: perspectiva sobre a educação escolar indigen(ist)a

Marivania Leonor Souza Furtado 165

Análise da política de educação escolar indígena no Brasil a partir de 1999

Eliene Amorim de Almeida 191

Sobre os autores *213*

Prefácio

O Nordeste e o Leste do Brasil são considerados como áreas de colonização antiga, pois foi por onde se iniciou a conquista do território brasileiro pelos europeus. Alguns povos indígenas destas regiões entraram em contato com os colonizadores logo após o descobrimento do Brasil e outros nos três séculos seguintes, mas sempre sofrendo as agruras das tentativas de escravidão ou até do extermínio sistemático.

Uma das formas mais notórias de dominação desses povos indígenas se processou por meio de projetos de educação, que, disciplinadores, salvacionistas e assimiladores, tiveram início nos aldeamentos administrados por missões religiosas. Na segunda metade do século XVIII, a tutela religiosa sobre os índios foi abolida e estes deixados à mercê dos interesses de consolidação colonial (e territorial) que visavam à assimilação dessas populações aos novos núcleos populacionais coloniais, nos quais se buscava negar a viabilidade de identidades socioculturais paralelas à colonial (inclusive por meio de forte discriminação), promovendo, assim, a descaracterização cultural dos indígenas e a inibição de qualquer manifestação de distinção étnica.

Em tal processo, muitas populações indígenas se assimilaram completamente, enquanto outras se perpetuaram com uma referência indígena ancestral. Outras ainda se invisibilizaram - algumas tendo esquecido até mesmo sua indianidade - mas voltaram depois a se perceber como povos distintos encapsulados no Estado brasileiro. De fato, mudanças no aparato jurídico-administrativo deste para lidar (mediante políticas indigenistas de orientações diferentes) com essas populações não só efetivaram a possibilidade de acesso e regulamentação de territórios indígenas

tradicionais a partir da primeira metade do século XX, mas também apontaram para garantias de continuidade étnica diferencial asseguradas pela Constituição brasileira de 1988, a qual reconhece uma pluralidade étnica em território nacional e sinaliza para a necessidade de tratamentos diferenciados de acordo com as especificidades dessas populações.

Hoje, entre o Ceará e o Espírito Santo, quase cem populações indígenas se revelam, cada qual com sua especificidade econômica, política, relação com o meio ambiente etc. São falantes da língua portuguesa e cientes da cidadania brasileira, mas sustentam, cada qual, uma diferença étnica dada por padrões intrínsecos aos seus grupos. Comumente manifestam uma resistência à assimilação expressa na preservação e reelaboração de seus patrimônios culturais, na luta pela regularização de seus territórios tradicionais e por uma educação escolar indígena, intercultural e de boa qualidade.

De fato, se no Brasil registram-se experiências escolares desde o início da colonização portuguesa – que pretendia submeter os indígenas ao mercado de trabalho colonial; no século XX, ainda se podia testemunhar uma multiplicidade de diretrizes orientando as políticas educacionais para os indígenas, mas sempre reforçada pela idéia da transitoriedade da condição de índio quando este já estava encapsulado ao Estado nacional. Só na década de 1970 desse século foi que os índios iniciaram seus primeiros movimentos no sentido de uma organização própria, se colocando o desafio de pensar a escola com base em parâmetros diametralmente opostos à proposta vigente de integração. A Constituição de 1988, por fim, rompeu oficialmente com uma política de homogeneização cultural e lançou a perspectiva do pluralismo étnico. A partir dos anos 90, assiste-se a uma descentralização da educação indígena, então focalizada na FUNAI, e os estados e municípios passam a se responsabilizar pelas ações no âmbito da educação escolar indígena.

Além disso, se a Constituição Federal passou a incentivar o desenvolvimento de uma educação intercultural (fortalecendo o reconhecimento dos povos indígenas pela sociedade envolvente), as preocupações com a formação de professores indígenas, a elaboração de programas, currículos e materiais específicos e a reflexão sobre assuntos socioeconômicos e culturais das comunidades indígenas passaram a ser prioritários nos debates sobre escola indígena e, mais recentemente, acerca da educação superior indígena em cursos universitários específicos para indígenas.

É assim que, atualmente, o papel da educação é redimensionado e novos referenciais para os indígenas pensarem tanto a sociedade nacional como a eles próprios vêm se processando com base no acúmulo de experiências educacionais inovadoras, orientadas por novos paradigmas do conhecimento, capazes de concretizar a reafirmação da identidade e, portanto, de uma autonomia com vistas à constituição de uma perspectiva histórica para os povos indígenas. Isso, entretanto, não se concretiza sem conflitos ideológicos entre vários agentes envolvidos na ampla questão da educação escolarizada.

A Antropologia (e outros setores das ciências humanas), desde a últimas três décadas, está cada vez mais alerta a esses processos. Debates sobre as etnicidades dos povos indígenas têm passado quase que invariavelmente pelo ambiente escolar indígena. O presente livro é, sem dúvida, de valor inestimável para o debate em torno deste tema, na medida em que sistematiza amplo conjunto de conhecimentos, provenientes tanto de trabalhos de campo sistemáticos quanto da agência de antropólogos, educadores ou, enfim, profissionais que, em suas atividades em áreas indígenas, se depararam com (e, em certos casos, ajudaram a fomentar) discussões acerca da formação e do papel de escolas diferenciadas.

Do conjunto de textos reunidos nesta estimulante obra, destacam-se muitos tópicos de primeira importância para reflexões em torno da educação indígena no Nordeste e Leste do

Brasil: a importância da cultura (e seu reavivamento nos processos de etnicidade) e as agências (de Estado e outras, como ONGs etc) envolvidas nos processos concretos ao lado dos mais variados atores sociais - como os próprios antropólogos, líderes indígenas, educadores, professores e alunos indígenas que se entrelaçam nas tramas aqui apresentadas, fazendo deste um livro pioneiro e indispensável a quem quer conhecer ou se aprofundar no assunto.

Rodrigo de Azeredo Grünwald ^(*)

^(*) Professor Associado de Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande e coordenador do LEME (Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos).

Introdução

Uma parte significativa dos trabalhos reunidos neste livro parece seguir de perto a sugestão de Aracy Lopes da Silva sobre a possibilidade de uma antropologia da educação escolar indígena fazer uso dos avanços da Etnologia Indígena. É essa direção que os artigos tomam, à medida que procuram analisar os contextos intersocietários que definem tais políticas, apontando para uma variedade de temas da maior relevância, tais como: mobilização de professores indígenas, ação dos agentes de estado, dilemas e contradições das políticas de educação indígena, "resgate" e autenticidade cultural, e tantos outros.

Os três primeiros textos analisam situações etnográficas de populações indígenas no Ceará. No primeiro artigo, Max Maranhão procura entender a mobilização dos professores tapebas, e o modo como eles se situam em relação aos discursos, imagens e agendas definidas por distintos agentes que disputam pela definição das identidades indígenas e quase sempre reclamam por tradicionalidade, autenticidade, valorização e "resgate" da cultura. Os professores indígenas, por sua vez, respondem a estas situações articulando suas identidades em termos de características que são reconhecidas como indígenas pela mídia, população regional, ONGs e, nesse caso, tomam o "resgate" como uma peça-chave das lutas por reconhecimento. Não se limitando apenas a isso, os professores geram uma infinidade de significados novos sobre cultura, produzindo suas identidades por meio da organização sistemática de materiais culturais oriundos de contextos distintos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo estratégias para obter controle sobre as representações dos não-indígenas que insistem em posicionar os tapebas como índios "aculturados".

No segundo artigo, de Carmen Lúcia da Silva, a análise volta-se para a implantação das escolas indígenas e ações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) como processos importantes para compreensão da emergência étnica dos potiguaras de Serra das Matas, em Monsenhor Tabosa-CE. No quadro de relações que se estabelecem entre indígenas e agentes de estado, especialmente envolvendo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a SEDUC, a intervenção desta última foi percebida como "positiva" pelas lideranças indígenas, pois atendiam certas demandas indígenas, se comparada à demora da instauração do processo de regularização fundiária. Ao analisar a criação das escolas e as políticas de educação escolar indígena, a autora situa os conflitos como resultado do antagonismo entre diversos agentes, tais como o poder público local, núcleos familiares, proprietários rurais e indígenas. Para a autora, a escola indígena ocasionou coesão do grupo potiguara e a mobilização política, "marcando uma nova fase, caracterizada pelo reconhecimento oficial presente na implantação da educação diferenciada".

No terceiro artigo, Rita Gomes do Nascimento, indígena potiguara, analisa os sentidos atribuídos à escola diferenciada por professores e lideranças que cursaram o Magistério Tapeba, Pitagury e Jenipapo-Kanindé. Para a autora, um dos objetivos destas escolas seria "[...] minimizar os efeitos negativos da discriminação [...] tomando, em sentido contrário, a diferença como móvel de suas táticas e estratégias na produção e reprodução material e simbólica da existência desses grupos".

Outros dois artigos tratam de situações etnográficas de povos indígenas na Paraíba, Pernambuco e Minas Gerais. No artigo de Estêvão Palitot, que analisa o surgimento e redefinição do conceito de cultura entre os potiguaras da Paraíba no contexto das políticas públicas, as apropriações e usos do discurso culturalista nas mobilizações indígenas estão relacionados à reetnificação das esferas

de interação entre indígenas e agentes de estado. De acordo com Palitot, as retóricas da perda e mistura retiram dos indígenas "[...] a autenticidade, reforçando uma posição subalterna em relações de dependência com agências oficiais e particulares. Daí o investimento que certos segmentos indígenas realizam no resgate de sua cultura como parte de um processo de mudança de status e controle dos recursos naturais e sociais advindos da sua condição de índios".

Por sua vez, José Augusto Sampaio parte do pressuposto de que a educação indígena está inscrita num campo político intersocietário marcado por diálogos, disputas políticas e simbólicas. Com base em experiência pessoal no Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais, que requeria a colaboração dele no processo de "resgate cultural", o autor pretende demonstrar de que maneira os agentes imprimem suas concepções de cultura indígena no campo educacional e como os indígenas, respondem a estas situações.

Ainda de acordo com Sampaio, os agentes da educação diferenciada concebem os povos indígenas como sociedades da perda ou da ausência e, por essa razão, nos cursos ministrados pelo antropólogo, a noção de "resgate cultural" apareça com certa frequência para instrumentalizar um processo de reavivamento de uma cultura perdida. Por outro lado, para os professores indígenas, o investimento no resgate apresenta-se como desafio e missão inquestionáveis.

Porém, Sampaio não se furta a colaborar criticamente com a demanda da revitalização cultural, direciona os debates para os processos históricos que resultaram em perdas e que lhe parece "como uma tendência interessante no sentido da produção de perspectivas mais críticas acerca da idéia de 'resgate', ou, melhor, de uma complexificação desta idéia capaz, por exemplo, de pensar o 'resgate' de suas historicidades, ou de pensar o 'resgate da cultura' como o resgate de informações necessariamente históricas e,

portanto, dinâmicas, deixando assim de serem percebidas como referentes a uma suposta 'cultura de origem', descontaminada de influências e livre de 'perdas'. O autor não deixa de crer na produção de um conhecimento das sociedades indígenas sobre si mesmas, não nos moldes de um resgate, mas um conhecimento informado pela História e Antropologia.

No artigo de Heloísa Eneida Cavalcanti, os projetos de futuro dos xukurus do Ororubá, em Pernambuco, passam por um processo de sistematização ou pedagogização impulsionado pela educação diferenciada, o que levou a autora para a análise da relação entre as "estruturas social e educacional". Segundo Heloísa, a escola tem sido reelaborada incessantemente pelos xukurus.

Os dois últimos capítulos tratam das políticas de educação escolar indígena no Brasil. O texto de Marivânia Furtado procura analisar os impasses e dilemas postos por uma política de educação multicultural no interior de um estado-nação e suas tendências homogeneizadoras e universalizantes. Para esta autora, a política educacional é marcada pelas ambiguidades do Estado moderno, ora a diversidade é vista como ameaça à unidade nacional, noutros momentos é pensada nos moldes protecionistas ou pluralistas, e, dessa forma, as intenções governamentais postulam a imaginação de uma nação plural.

O último texto, de Eliene Amorim, analisa os novos quadros normativos e políticos da educação escolar indígena da década de 1990 e sugere uma distância entre a retórica do respeito, valorização e autonomia das culturas indígenas e a efetivação destes direitos que em geral subordinam-se "às normas, regulamentos, procedimentos administrativos homogeneizantes, criando-se um paradoxo na política educacional para os povos indígenas no país, entre o respeito à pluralidade cultural e a perspectiva homogeneizadora das políticas".

Por fim, gostaria de mencionar que no contexto da globalização dos direitos culturais e das agendas educacionais há uma gama diversificada de pressupostos que orientam as políticas de educação

indígena. Por outro lado, a implementação destas políticas é o regionalmente fragmentadas e redefinidas localmente pelos atores e, sobretudo, pelos indígenas. De um modo geral este livro procurou refletir sobre as possibilidades e impasses deste ideário político educacional para os índios do Nordeste.

Max Maranhão Piorsky Aires

De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato^(*)

Max Maranhão Piorsky Aires

Introdução

O antropólogo Charles Hale (2002) fez interessante análise da relação entre dois fenômenos da década de 1990: a mobilização dos movimentos indígenas e a adoção da doutrina neoliberal pelos países latino-americanos. Na direção contrária das investigações que colocam estes fenômenos em oposição, Hale intitulou esta relação de neoliberalismo multicultural, assinalando, ao mesmo tempo, para a defesa e engajamento por parte dos proponentes da ideologia neoliberal em favor dos direitos culturais indígenas, abrindo, de certo modo, espaços na estrutura de oportunidades políticas para a conquista de direitos, mas, por outro lado, avançando na imposição de suas agendas políticas e regulando os espaços de participação indígena e normatização das diferenças culturais. Não somente

^(*) Agradeço o apoio, comentários, críticas e sugestões de Isadora Araújo, Iana Meireles, Joceny Pinheiro, Neusa Gonçalves e Edvar Costa. Não custa nada repetir que o conteúdo do artigo é de minha inteira responsabilidade. Este artigo foi originalmente publicado na Revista Tellus, out. 2008.

Hale, enfocando o caso da Guatemala, mas diversos antropólogos, pesquisando no Peru (DEAN, 2002; GARCIA, 2004), Bolívia (GUSTAFSON, 2002; ANTEQUERA, 2003), Colômbia (JACKSON, 1995a), Argentina (BRIONES, 2002) e Brasil (SOUZA LIMA *et al*, 2004) assinalam que as reformas neoliberais na América Latina provocam efeitos contraditórios para as populações indígenas na implementação das agendas políticas de educação intercultural.

O foco deste capítulo centra-se na investigação da conjuntura de forças que juntas produzem os espaços de participação e o disciplinamento destes mesmos espaços. Seguindo as sugestões de Escobar (1997, 2005), Souza Lima (1995), Collet (2001) e Paladino (2002), trato a educação escolar indígena como objeto de discursos e práticas e, procuro seguir de perto a sugestão de Lopes da Silva (2001), para quem as possibilidades de uma antropologia da educação escolar indígena deve fazer uso dos avanços da Etnologia Indígena.

Privilegio duas escalas simultâneas como tópico de investigação etnográfica: (a) a constituição de um campo discursivo pela Igreja Católica, reforçado pela agenda do multiculturalismo neoliberal adotada pela Secretaria Estadual de Educação, e (b) seus impactos na mobilização dos professores indígenas, enfocando, especialmente, suas estratégias de mobilização, adequação e produção de saberes em face das políticas multiculturais. Direciono a análise para as seguintes situações: 1º) a ação da Arquidiocese de Fortaleza e a estratégia de “resgate” da história e cultura, esse *mito do indigenismo heróico*, para usar uma expressão empregada por Baines (2000), que acreditou poder salvar os tapebas do suposto processo de aculturação; 2º) o período posterior e recente que diz respeito à emergência do professor indígena como figura-chave nas mobilizações étnicas, procurando entender de que modo eles se apropriam de imagens produzidas no período anteriormente mencionado.

Minha intenção é apontar para a natureza pluralista das ações e representações criadas pelo movimento dos professores

indígenas, que acontecem em meio a uma complexa conjuntura. Exploro situações nas quais os professores produzem respostas interessantes que não podem ser captadas simplesmente por conceitos ou ideias como “invenção” ou essencialismo estratégico.

A investigação para este segmento do livro foi realizada principalmente entre os anos de 1998 e 1999, seguidas de observações esporádicas até o presente momento. Partindo de uma estratégia de pesquisa multilocal que envolvia consulta a documentos em órgãos públicos, nos arquivos da Igreja Católica e em jornais, participação em inúmeras reuniões e eventos, uma parte significativa da investigação foi realizada no Município de Caucaia, onde os índios tapebas residem¹.

A ação da Igreja Católica: “resgatando” a cultura e memória dos tapebas

Por volta da primeira metade dos anos de 1980, a Arquidiocese de Fortaleza iniciou as suas ações junto aos tapebas e à população regional de Caucaia, com a intenção de solucionar o problema agrário no Município, a uma só vez, para índios e não-índios. As intervenções da Igreja Católica, em especial da Equipe de Apoio às Comunidades Rurais², podem ser situadas no contexto das experiências com educação popular desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB)³, que possibilitou uma linguagem para o tema da cultura.

¹ Localizada na região do Nordeste brasileiro, Caucaia situa-se contiguamente a Fortaleza, capital do Estado do Ceará, desta distando 11 km pela rodovia BR 222 (Fortaleza – Teresina). Os tapebas, com uma população em torno de 5 mil indivíduos, estão distribuídos em inúmeros núcleos populacionais no Município de Caucaia.

² Órgão anexo à Arquidiocese de Fortaleza encarregado de prestar assessoria às populações camponesas.

³ Movimento de educação popular que tem sua constituição relacionada à experiência de alfabetização de adultos empreendida pela Arquidiocese de Natal, posteriormente, a de Aracaju. Em 1961, o Governo brasileiro aceitou a proposta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) de criação de um amplo movimento de educação da população rural adulta, executado pela CNBB, com apoio técnico e financeiro do Governo brasileiro (NOBRE, 1990).

No Ceará, as atividades do MEB iniciaram em 1963, com as transmissões radiofônicas, que eram acompanhadas por um monitor, encarregado de mobilizar a população local em torno do ideal de “comunidade” por meio da realização de tarefas que permitissem a “ajuda mútua”, o desenvolvimento de “trabalhos comunitários”, a sindicalização, reuniões para discussão e solução dos problemas enfrentados. Com o golpe militar de 1964, os temas foram despolitizados e a substituição da equipe nacional fez com que o movimento se reconstituísse em bases distintas das propostas iniciais. No período de 1966 a 1970, o MEB entrou em declínio técnico-financeiro e os processos de escolarização formal destinados à suplência dos estudos e alfabetização passaram a ser a tônica da política (DAMASCENO, 1990: 97-101).

O trabalho local do MEB ganhou outros rumos com a chegada de Dom Aloísio Lorscheider a Fortaleza, em abril de 1973. Nomeado arcebispo da Capital cearense pelo Papa Paulo VI, no início de agosto, tomou posse e, por volta do final dos anos de 1970, empreendeu uma série de mudanças na direção pastoral da Arquidiocese. Estas transformações foram orientadas pelos movimentos de revisão doutrinária da igreja⁴ que reconciliou a instituição com o mundo moderno (MONTERO, 1995; 2006), mas também pela própria experiência pessoal de Lorscheider.

O cardeal⁵, nascido numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, ao chegar à Capital cearense, não conhecia o Ceará e muito pouco da região Nordeste. Segundo ele próprio, num artigo escrito

⁴ Refiro-me às transformações instauradas na Igreja do Concílio Vaticano II (1962-1965) (MONTERO, 1995; 2006).

⁵ Aloísio Lorscheider iniciou sua trajetória eclesial em altos cargos da Igreja já quando eleito bispo, no ano de 1962, ocasião em que atuou como uma das lideranças da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) no Concílio Vaticano II e, logo em seguida, passou a exercer cargos na CNBB, inclusive ocupando o de presidente da Conferência por dois mandatos seguidos, entre 1971 e 1978, durante a ditadura militar. No mesmo período, foi também eleito presidente da Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM).

para a Revista *Concílio*, afirmou que antes de chegar ao Ceará e conhecer a “pobreza” e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ele era simplesmente um bispo “conservador” da diocese de Santo Ângelo - RS. A chegada ao Ceará e o convívio com o “povo pobre” foi uma “conversão” ao “povo”. Esta conversão, e as transformações pelas quais a Igreja passava fizeram com que a Arquidiocese de Fortaleza direcionasse suas ações para maior participação dos leigos e uma guinada em direção a uma leitura da realidade que incorporou instrumentos analíticos das Ciências Sociais e propunha a reflexão, baseada em valores cristãos, de temas como engajamento político, participação popular, desigualdades socioeconômicas, transformação social e, sobretudo, a cultura.

Com essa linha de ação, Dom Aloísio, como era conhecido, organizou a Equipe de Assessoria às Comunidades Rurais, formada por leigos e constituída especificamente para trabalhar com a população do meio rural. A Equipe levou adiante a proposta pedagógica do MEB e o projeto “educacional-evangelizador”. (ARQUIDIOCESE, 1986).

Com a “conversão” do Cardeal, no entanto, e com os novos rumos assumidos pela Igreja, no início dos anos de 1980, foi inevitável um confronto e rompimento com a direção nacional do MEB, pois, com o declínio dos fluxos de recursos técnicos e financeiros, a busca por fundos internacionais para financiamento das ações não fora uma prática aceita. E, sobretudo, com a “opção preferencial pelos pobres” e a implementação de uma nova proposta metodológica de ação pedagógica diferente da linha traçada nacionalmente passou a incomodar o MEB.

O rompimento significou uma espécie de virada metodológica rumo ao “povo pobre” na medida em que retirou do agente pastoral, do “animador” e monitor das comunidades a função educacional e passou a valorizar os saberes e a cultura da população local. O trabalho da Equipe, portanto, transformou-se paulatinamente na direção da elaboração de um “[...] projeto de

largo alcance social, por um prazo longo, com as condições que correspondessem à dinâmica e ao movimento das comunidades.” (ARQUIDIOCESE, 1986: 1).

Foi deixada de lado a preocupação com os processos educativos realizados na escola para uma preocupação com a educação popular e dimensões associadas à cultura, à participação sindical e política com vistas à transformação da sociedade. Sob a influência de Dom Aloísio, os planos seriam pautados numa “[...] opção preferencial pelos pobres [...] numa perspectiva de transformação das estruturas injustas, com ênfase na organização das comunidades, e como estratégia a descoberta, pelos próprios pobres, de seu valor e dos meios de luta por uma sociedade justa.” (ARQUIDIOCESE, 1986: 9)⁶.

O trabalho da Equipe alcançou projeção no interior da Igreja; no início dos anos de 1980, eram atendidas 80 localidades em cerca de 10 municípios cearenses e três programas pautavam a ação: educação “cooperativa popular”, educação sindical e educação política. O emprego da noção de cultura popular é emblemático na importância como a expressão aparece para a Igreja. Tal concepção fazia referência à “cultura do povo”, concebida como modo de vida e de organização do trabalho, que permitiam impulsionar e produzir laços para o desenvolvimento espiritual e “comunitário” e, também, como um instrumento para a luta política, ferramenta que geraria, “mais alegria”, “mais coragem para lutar”. A concepção de “cultura popular” seguia na mesma direção do Concílio Vaticano II, em que tal ideia passava por uma reformulação distanciando-se de significados próximos à

⁶ Arruti (2006) levanta a hipótese de uma formação discursiva, de longa duração e relativamente autônoma, que recentemente, por intermédio da “pedagogia popular”, possibilitou uma prática não missionária articulada em torno de uma linguagem cultural. O MEB, segundo o autor, foi responsável, no sertão sergipano, pela retomada dessa linguagem pelos missionários. No Ceará, especificamente no caso dos tapebas, as práticas discursivas culturalistas foram retomadas por leigos.

erudição ou educação e aproximando-se dos referenciais teóricos da Antropologia na qual cultura é tratada com “[...] dimensão do homem; todo homem, por mais ignorante que pareça, por mais atrasado, é portador de uma cultura que é preciso conhecer e compreender.” (MONTEIRO, 1995: 232).

A “nova metodologia” adotada pela equipe consistia na identificação dentro das localidades de “[...] formas simples de cooperativismo popular” (ARQUIDIOCESE, 1986: 3) (roças, compras conjunta de implementos agrícolas, entre outras). Era necessário, portanto, conhecer a localidade, seus indivíduos e valores. Em seguida, fazia-se uma “análise crítica” destas experiências, fundamentando-se numa leitura bíblica e em modelos que incentivaram a participação comunitária, desenvolvimento econômico e participação popular nos sindicatos na elaboração e execução dos projetos. O pressuposto que orientava as ações era a crença de que estes valores “comunitários” produziram as formas de engajamentos mais consistentes, superior às “formas simples”, estes engajamentos seriam por meio da participação em sindicatos ou pela criação de entidades representativas (associações, conselhos comunitários e outros).

Outro ponto importante da “nova metodologia” consistia na “vivência na comunidade”, que se traduzia em práticas que enfatizavam o convívio e participação dos leigos nas atividades diárias com a população-alvo da intervenção pastoral. Este convívio permitiria ao agente pastoral melhor conhecimento dos “valores do povo”. Esta convivência era acompanhada da realização de pesquisas sobre a história da localidade, recorrendo aos primeiros moradores, e pesquisa dos ditados populares. Tais atividades eram complementadas com a realização de desfiles com produtos da região, composição e apresentação de músicas, poesias e ditados populares, concurso de cantadores, danças folclóricas, dramatizações, comidas, bebidas típicas e Medicina popular. A identificação destes

elementos da “cultura popular” permitiriam aos membros da Equipe não somente “valorizar” a “cultura”, mas também instrumentalizá-la na medida em que estas práticas eram usadas para orientar as ações pedagógicas e de mobilização política.

Apoiado nestas concepções e práticas, um dos membros da Equipe⁷ tomou conhecimento da existência de índios tapebas em Caucaia e, por volta de 1984, iniciou os trabalhos com “os remanescentes indígenas e miseráveis”. A equipe exerceu papel decisivo na etnogênese tapeba e permitiu o reconhecimento público de que no Ceará há índios⁸, desencadeando um processo de organização comunitária e política desta população, e abrindo possibilidades de conquista dos direitos indígenas, inicialmente em torno da terra. O papel decisivo que a Igreja desempenhou no reconhecimento foi alcançado por meio da estratégia de estabelecimento de agendas políticas comuns, para índios e população rural, no tocante à resolução do conflito da terra e de outros problemas sociais em Caucaia. (BARRETO FILHO, 1992).

O reconhecimento público dos tapebas, e a importância e experiência acumulada pela Equipe possibilitaram uma conjuntura favorável à canalização de recursos financeiros para os índios, que se traduzia principalmente em tornar disponíveis benefícios materiais para as populações, tais como a distribuição de cestas básicas, a ajuda na construção de casas em algumas localidades, consultas médicas e ajudas financeiras para a compra de remédios e tratamentos de doenças, e outras doações. Um benefício ainda hoje lembrado foi a “reunião do leite” – momento de encontro para distribuição deste alimento, e marco na organização dos indígenas. As práticas da Equipe junto às

⁷ A Equipe era constituída por quatro técnicos, porém, somente um deles, o mais próximo a Dom Aloísio, empenhou-se no trabalho inicial com os índios.

⁸ No Ceará, a ideia do “desaparecimento” dos índios foi produzida discursivamente por meio das declarações de políticos e na produção intelectual local, desde a segunda metade do século XIX. E até meados da década de 1980, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não tinha conhecimentos da existência de índios no Estado.

populações rurais que incentivavam a criação de entidades associativas foi outra tática empregada para ensejar vínculos entre as lutas políticas de índios e trabalhadores rurais de Caucaia em 1985, por meio da fundação da Associação das Comunidades do Rio Ceará. Durante o final da década de 1980, a Associação elaborou e executou uma série de projetos “socioeconômicos”, muitos deles financiados por órgãos estaduais de governo e por entidades internacionais. Os projetos previam a construção de hortas e roças comunitárias, criações domésticas de peixes e aves, aquisição de redes de pesca, construção de cacimbões e chafarizes. Além da alternativa de renda, os projetos destinavam-se a favorecer os vínculos entre índios e não-índios como atesta a justificativa do projeto citado adiante:

A implantação dessas pequenas hortas seria de grande valia para ajudar no orçamento doméstico das famílias envolvidas bem como melhorar a dieta alimentar dessas pessoas no que se refere a oferta de vitaminas (através do consumo de verduras). Seria também uma oportunidade de algumas famílias terem uma atividade coletiva de produção, possibilitando dessa maneira o enfrentamento comum dos seus problemas e dando mais força e união na luta pela reconquista de seus direitos mínimos (direitos de terra, como um bem sagrado). (ASSOCIAÇÃO, 1989:n.p).

No início da década de 1990, com a mudança dos integrantes da própria Equipe de Apoio às Comunidades Rurais⁹, e, também a criação da Pastoral Indigenista, a ação passou por algumas mudanças no tocante à natureza da intervenção empreendida. Se o assistencialismo marcou até então o atendimento de

⁹ Se no início da ação havia somente um membro diretamente engajado, por volta do final da década de 1980, quase toda a Equipe se desligou da Arquidiocese, permanecendo somente uma integrante do corpo técnico original, que passou a constituir o corpo técnico da Pastoral Indigenista.

demandas sociais básicas, a Pastoral Indigenista, por outro lado, passou a perceber as práticas assistenciais como um problema para a criação de vínculos políticos entre os índios e, até mesmo, entre estes e a população regional, fazendo menção aos problemas encontrados na execução do trabalho, destacando o seguinte problema: “Dependência econômica e financeira dos índios e vícios criados pela equipe anterior (Comunidades de Caucaia)”. (RELATÓRIO, 1990).

Mediante esta constatação, a Pastoral procurou romper com os “vícios”, por meio de uma ação em prol do desenvolvimento de projetos sociais que criassem opções de renda familiar para a população indígena e não indígena, mas que favorecessem ainda a criação de vínculos políticos na conquista da terra. Mesmo levando em conta as diferentes formações do corpo técnico do órgão da Arquidiocese, a postura política estava apoiada na crença de que os benefícios trazidos pelas doações, ou a implantação de projetos que beneficiassem a população indígena e não-indígena, seriam responsáveis pela organização e a consequente mobilização política dessas pessoas. No documento a seguir, elaborado pela Pastoral Indigenista, a agregação entre os “grupos” que executavam os projetos e a “união” em favor da “luta” pela terra são inseparáveis:

Em primeiro lugar, esses grupos deveriam funcionar para dar às pessoas alguma possibilidade de melhorar sua condição de vida, ao mesmo tempo em que as pessoas estariam juntas, tentando melhorar a sua condição de vida, teriam mais condições de lutar pela terra (terra para os índios Tapeba e terra para os não índios), como um direito sagrado. Melhorando as condições de vida e lutando pela terra, as pessoas viveriam uma experiência nova, significava que cada pessoa sairia do seu isolamento, do seu sofrimento individual, as pessoas experimentaríamos novas maneiras de ser e de viver. Essas novas maneiras de ser e de viver queriam dizer que as pessoas passariam a unir as suas vontades, e unir seus planos de vida. [...] Dessa forma, deixariam de usar o “Eu” para usar o “Nós”. (ARQUIDIOCESE, s.d: n.p.).

No empreendimento arquiocesano, outra estratégia merece destaque: a intervenção de ordem cultural que procurou revitalizar a memória e cultura indígena (BARRETO FILHO, 1994; AIRES, 2003). Na prática, eram feitas incursões de pesquisas, de pequeno ou maior porte, em que os resultados se materializavam na produção de múltiplos gêneros discursivos, tais como fotografias, vídeos, cartazes, *folders*, cartas públicas, livretos, livros, mapas, documentos internos com circulação restrita, pesquisa documental e bibliográfica, que tinham a intenção de constituir conhecimento sobre os tapebas. A maioria desse material foi elaborada entre os anos de 1985 e início da década de 1990 – momento que corresponde à constituição do campo de ação indigenista¹⁰ no Ceará (BARRETO FILHO, 1994; VALLE, 2000).

As pesquisas aconteciam no contexto de disputa pela terra que requeria nas fases iniciais do processo de identificação e demarcação, “[...] a apresentação de evidências históricas sobre a antiguidade do território [e que sobre ele] os índios exerçam de modo estável e regular uma ‘ocupação tradicional’, isto é, que utilizem tal território segundo ‘seus usos e costumes’.” Se for levada em conta a especificidade da situação histórica das populações indígenas no Nordeste brasileiro, marcada pelo resurgimento das identidades indígenas, “[...] não há como falar em território indígena no sentido atual em que empregamos o termo e que os próprios índios contemporâneos reivindicam.” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2000: 20-22).

No campo da disputa simbólica, estes saberes foram concebidos como indispensáveis, pois, dentre outras coisas,

¹⁰ Utilizo indigenismo no sentido amplo do termo: “[...] como um complexo edifício ideológico construído sobre diferenças étnicas, uma obra que nunca se completa. É uma Babel de conjunções e disjunções erigida com uma grande variedade de ingredientes que vão desde políticas oficiais, posturas religiosas e laicas sobre o destino dos povos indígenas, de construções antropológicas ou imagens jornalísticas a manifestações dos próprios índios face à sociedade dominante. A minha definição de Indigenismo não se restringe, portanto, ao indigenismo oficial.” (RAMOS, 1998: 8-9).

procuravam responder as questões postas pelas exigências legais e pelos argumentos da elite local de que os tapebas não são índios, por essa razão a maioria dos gêneros discursivos versava sobre assuntos relacionados “[...] a história do Ceará e da ocupação autóctone e colonial da área onde hoje se situa o município de Caucaia [pretendendo] atestar a continuidade histórica dos tapebas com as populações pré-colombianas e a imemorialidade da ocupação.” (BARRETO FILHO, 1992¹¹, 1994: 20), do território a partir da produção de consensos sobre os tapebas.

Uma das principais estratégias da Arquidiocese era afirmar perante o público que o “povo tapeba existe”¹². Irei chamar esta tática de *orientalismo*¹³ (SAID, 1996), pois esta implicava a criação de um índio fabricado, hiper-real, como diria Ramos (1995) para que os tapebas correspondessem às representações da população não indígena. Esta relação entre índios e os agenciamentos das mais diversas organizações não é simplesmente um exercício de imaginação, mas “[...] é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia” que apresentou um “consenso”, um “conhecimento verdadeiro” sobre os tapebas (SAID, 1990:17).

¹¹ Não disponho de uma versão do trabalho em que apareça a paginação do texto original. Por essa razão no decorrer do texto, não indicarei o número da página consultada neste documento.

¹² Os títulos dos documentos são um exemplo dessa estratégia, tal como a carta dirigida à população local intitulada: *Povo de Caucaia. Existe Índios no Ceará. Os Tapebas ainda resistem*, de 11 de julho de 1986. No decorrer do texto apresento exemplos que procuram comprovar a minha afirmação, no entanto, por ora cito um relatório da Arquidiocese e um de seus esforços: “A segunda vertente do trabalho compreende toda uma série de contatos com a população envolvente dos municípios de Caucaia e Fortaleza, no sentido de demonstrar o direito dos índios Tapeba a terem suas terras devolvidas e demarcadas pelo Poder Público, bem como de afastar e destruir os argumentos apresentados de que aquela população não é indígena...” (ARQUIDIOCESE, s.d, n.p.).

¹³ A noção de *orientalismo* é empregada neste artigo com a intenção de enfatizar o papel da Igreja na produção de saberes que “orientalizaram” os tapebas. Sobre o uso do termo em contextos etnográficos distintos, mas de modo semelhante, consultar Jackson (1995b), Ramos (1997) e Frank (2002).

Esta relação de dominação que pretendia “resgatar” e afirmar a existência da população tapeba possuía um cunho educativo, ou uma pedagogia que apresentou uma indianidade idealizada em que “[...] o índio deve continuar correspondendo à imagem daquilo que se quer preservar [...] mesmo ao preço de relações autoritárias e, sempre, reducionistas.” (GALLOIS, 1992:127).

Um dos primeiros atos para a deflagração do processo jurídico-administrativo de regularização fundiária da Terra Indígena Tapeba foi o envio de uma carta, em 1985, ao presidente do Brasil, ao presidente da FUNAI e ao Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário, solicitando “terra pra nós morar e plantar”, “um posto médico, escola para os índios” (O POVO, 1985). A Carta apresentou os tapebas como “índios”, como um “povo”, uma “nação”, portanto, sujeito de direitos e abrindo a possibilidade da deflagração do processo jurídico-administrativo de reconhecimento da terra indígena, o que de fato aconteceu. Apresentou também os tapebas como um povo sofrido (“os tapebas sofrido”, “Aí vivemo lutando e sofrendo pela vida”, “passa fome” etc.) e assinalou duas causas para o sofrimento: (a) as dificuldades de ordem socioeconômica ocasionada pela negação do direito à terra, saúde e educação e, também, (b) aquilo que chamarei de transformações culturais experimentadas pelos tapebas – assunto sobre o qual falarei adiante.

Na Carta há referência à morte de Perna-de-Pau, tido como um ancestral importante, e depreende-se que a morte do líder indígena foi o tema para o qual convergiram as duas causas de sofrimento a que o texto alude. A morte de Perna-de-Pau foi o motivo pelo qual os tapebas ficaram “sem terra” (“Depois que ele morreu fiquemo sem terra”), pois ela “foi invadida” e os índios “despejado[s] pelos branco[s]”. A morte do “chefe” político, do “último cacique”, ocasionou de uma maneira geral não somente a perda do território, mas também a perda de direitos (“sem terra”, “sem saúde, sem escola”) e de uma situação liminar vivido pelo grupo indígena (“Depois que ele morreu fiquemo sem terra. Foi

invadida. Então nós fumo andar pelo mato. Fumo despejado pelos branco”, “fomo pra mata virgem com todas as criança”, “perambulando sem comida”), em outras palavras, sugerindo um certo estado de desorganização social e cultural.

Os temas da morte de Perna-de-Pau, da desorganização social ou aculturação e dos modos de subsistência, bem como outros, vão se consolidando nos documentos produzidos posteriormente, como foi o caso dos textos *Conversas com os Tapeba* e *2ª Conversas com os Tapeba*, elaborados antes mesmo dos estudos antropológico e fundiário que inauguram o processo de regularização da terra indígena, ainda no mesmo ano de 1985. No texto, montado com transcrições de trechos de entrevistas, foram vinculados a determinados espaços geográficos (matas e rios) e a uma dimensão clássica da definição antropológica de cultura, os modos de subsistência (“Caça dos Tapebas”, “A Pesca no Rio Ceará” e “Andar no Mato”), e a detenção de um saber etnobotânico (“A Medicina Tapeba”), todos tidos como atividades, saberes e estilos de vida próprios dos tapebas.

Noutro esforço educativo da Arquidiocese, apareceram cartazes elaborados com a finalidade didática de auxiliar nas apresentações públicas dos tapebas em que o material era empregado para explicar a “verdadeira história” nas exposições orais que aconteciam nas reuniões da Associação das Comunidades do Rio Ceará ou mesmo em eventos na Capital cearense. Os cartazes faziam referência ao emprego do tempo verbal, no passado (“A gente tinha um jeito próprio”) e, ao mesmo tempo, sugerem que os tapebas mantiveram certos aspectos de sua organização social:

Sofrimento. A nossa salvação foi continuar diferente dos brancos poderosos, forasteiros de Caucaia. A gente tinha um jeito próprio de andar - falar - pescar - caçar - casar - construir casa - amar - se divertir - comer - dormir - andar. Por causa do sofrimento, os mais velhos tinham medo de contar para nós o que havia acontecido. Humilhavam a gente

por isso. Mas não sabe que até valeu essa humilhação!... Assim a gente não se misturou totalmente com os que não era índios”. (GOMES *Apud* BARRETO FILHO, 1992).

O “sofrimento” e a “mistura” foram também temas recorrentes nos documentos. O primeiro causado pelo estado de opressão vivido (“humilhação” ou a menção à “invasão das terras”, mencionados em outros cartazes), e o segundo tema, a “mistura”, apontava para um saber que foi se cristalizando a respeito dos tapebas: o de que os índios não conseguiram manter de maneira eficiente mecanismos de transmissão cultural que assegurassem a conservação de uma memória coletiva em virtude do “sofrimento”, do “medo” que “os mais velhos tinham” (“Por causa do sofrimento, os mais velhos tinham medo de contar para nós o que havia acontecido”) e da miscigenação, ocasionando, enfim, um processo de perdas culturais (“A gente tinha um jeito próprio”) e, por outro lado, a afirmação de que, apesar da “mistura” e dos seus efeitos corruptivos e degenerativos, “a gente não se misturou totalmente”. Em outro texto os tapebas foram concebidos como descaracterizados culturalmente e com uma “[...] perda de memória tribal sofrida pelos remanescentes.” (GOMES *Apud* BARRETO FILHO, 1992).

Outro tema encontrado nos cartazes tratava da composição étnica do aldeamento de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, que foi apresentado como formado por três ou quatro etnias (“Na aldeia juntaram índios de 3 ou 4 nações: Potiguara - Tremembé - Cariri e talvez Jucá”). Os temas das etnias que deram origem aos tapebas estavam presentes nos primeiros esforços de compreensão etno-histórica provenientes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹⁴, do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD)¹⁵ e da Arquidiocese.

¹⁴ Documentos de autoria de Jussara Vieira Gomes: Breve informação sobre os índios do Município de Caucaia, Estado do Ceará e Relatório sobre os índios do Município de Caucaia, Estado do Ceará.

¹⁵ Relatório de Viagem ao Município de Caucaia-CE (ROLA, 1986).

Apresentarei a seguir o documento elaborado pelo MIRAD (ROLA, 1986), com a assessoria da Arquidiocese. Inicialmente o texto procurou, num só parágrafo de cinco linhas, apontar aspectos históricos de Caucaia, “antiga Vila Nova de Soure”, afirmando que lá existiam e existem índios, pois o local “onde vivem os Tapeba” foi “um aldeamento estabelecido pelos jesuítas”, em 1759; os tapebas, de acordo com o texto, descendem destes índios aldeados. Em seguida retoma o tema da dispersão e desorganização dos tapebas, nesse caso sem apontar a causa, “após longo processo de dispersão e desorganização”, os índios voltaram a “se reunificar”, sendo o momento-chave o envio da carta mencionada anteriormente (ROLA, 1986: 1). Num tópico intitulado *Aspectos da situação da vida e da cultura*, os tapebas foram apresentados, ao mesmo tempo, como uma população culturalmente semelhante à população regional, mas também que “preservou” regras matrimoniais sem vivenciar plenamente o processo de aculturação (ROLA, 1986: 5-6).

Encontra-se também noutro trecho a referência à “preservação” de aspectos relacionados aos “antepassados”. O documento afirma que “[...] apesar da estreita convivência com os brancos, os Tapeba mantém uma série de valores e costumes dos seus ancestrais.” (ROLA, 1986: 1), como por exemplo:

[...] pescam peixes com as mãos; constroem canoas sem proa, movidas com varas; fazem o que chamam de quixó espécie de armadilha para pegar animais do mato (caça); transformam a palha de carnaúba em pincéis, vassouras, espanadores, surrão, uru, chapéu, esteira e bolsa para guardar farinha, [e para “curar”], utilizam-se de ervas e poções. (ROLA, 1986: 6).

Um desenho que associou os tapebas à pesca no rio Ceará tornou-se uma espécie de logomarca da Associação das Comunidades do Rio Ceará.

Logomarca da
Associação das
Comunidades do
Rio Ceará



As declarações públicas da elite local também contribuíam para as representações sobre os tapebas. Os discursos põem em dúvida a existência de índios em Caucaia, argumentando que no Município há “proliferação de favelas” em geral compostas por indivíduos que representam

[...] o estrato Social e Racial médio do Cearense de baixa renda. Ali há brancos, caboclos, mestiços e possivelmente alguns descendentes remotos de índios, mas totalmente aculturados. [...] uma comunidade “Sui generis”, pois fala e entende a língua portuguesa como qualquer um de nós, não sabe uma só palavra do idioma indígena, está perfeitamente integrada na comunidade nacional, desconhece a cultura e tradição indígena, e que se instalou no local nos últimos dez (10) anos, oriunda de todos os recantos do Ceará. (COELHO, 1988:s/p.)¹⁶.

As ideias de índios miseráveis, sem memória e aculturados, podiam ser também atestadas mediante a leitura do texto de apresentação que compõe o livreto *A Medicina dos Tapebas*

¹⁶ Conforme Barreto Filho (1994, p.22), a autora do argumento original parece ser a deputada estadual Maria Lúcia Correa que deu a seguinte declaração ao jornal O Povo (1987, p. 4): “Nunca existiu índios Tapebas. O que existe é um grupo de descendentes de um caboclo conhecido pela alcunha de ‘Perna-de-Pau’ que habitou na área de Caucaia no início do século e que teria vivido maritalmente com duas irmãs, o que gerou um grupo racial fechado que foi habitar nas proximidades da Lagoa do Babaçu, na estrada da localidade de Garrote, a oeste da sede da antiga Soure, hoje Caucaia.”

(1988). O livro contém duas apresentações, assinada pela equipe da Arquidiocese. Os tapebas foram representados como uma população “em estado de miséria latente” em que “costumes e saberes estão pouco a pouco desaparecendo”, mas que “ainda alguns praticam”. Na outra apresentação, escrita pelos presidentes da Associação, o presidente do “Lado dos Brancos” e do “Lado dos Tapeba”, o texto vinculou a “medicina tapeba” à “história” e à “cultura”, e a preocupação “em não deixar morrer” a “ciência” (ARQUIDIOCESE, 1988).

No ano seguinte, a Arquidiocese produziu também um pequeno texto chamado de *Crenças e Pensares do Povo Tapeba* (ARQUIDIOCESE, 1989). O texto apresentava frases de indivíduos com idade maior do que 50 anos e foi elaborado a partir da transcrição de entrevistas que abordavam concepções de “Deus”, “alma”, “demônio”, “morte” e “superstições”. O documento, nos parágrafos iniciais, retomou o tema da morte de Perna-de-Pau e deixava transparecer a imagem de uma população sem liderança (sem cacique) – e sem pajé –, concebendo mais uma vez um estado de desorganização social, talvez, sugere o texto, por ser “dispersa” espacialmente e “outros fatores mais”.

As representações elaboradas pela Arquidiocese e outros agentes definiam os tapebas como índios sofridos, miseráveis, em estado de desorganização social e cultural, aculturados e sem memória coletiva, miscigenados cultural e racialmente. Um conjunto de temas foi objeto de polêmicas que colocavam em oposição sistemática enunciados que diziam que os tapebas não eram índios porque moravam em “favelas” ou no meio urbano e que conheciam e falavam a língua portuguesa, não possuíam uma “tradição”, nem “língua indígena”, desconhecendo a “cultura e tradição indígena”. Por outro lado, a Arquidiocese e outros agentes, apesar de operarem com representações semelhantes, procurou intervir na situação, fazendo o trabalho do “resgate” e produzindo uma “cultura”, “história” e “geografia” para os tapebas. Os índios, segundo a Igreja, apesar das semelhanças com a população regional, apesar do processo de aculturação, não estavam integrados ou tinham deixado de ser índios, mas,

para que isso voltasse à tona, era preciso “resgatar” a “verdadeira história e memória”. Era preciso, como diziam os textos, revitalizar o que “restou” ou “sobrou” da “cultura”. Apesar de aculturados, este processo não teria sido completado. O trabalho do resgate tentou então recuperar os saberes tradicionais, procurou também vincular os índios às atividades econômicas tidas como tradicionais, conectando-se a ambientes geográficos não urbanos, a objetos materiais que indicavam a sobrevivência de uma “cultura” indígena. Em seguida mostro de que modo alguns destes saberes foram apropriados pelos professores indígenas.

A cultura na política local e a politização da cultura no movimento de professores indígenas

Em espaços de ação distintos e envolvendo outros agentes, a segunda situação que interessa aqui está conectada com o período anteriormente descrito na medida em que as representações produzidas sobre os tapebas foram apropriadas pelos professores, demonstrando relativo grau de amadurecimento e protagonismo do movimento indígena. Os professores, no entanto, não somente respondem aos discursos da Arquidiocese, pois com a produção do livro didático *Memória Viva dos índios Tapeba: terra demarcada, vida garantida ...* e a criação de inúmeros eventos que celebram a “cultura tapeba” – situações que analisarei mais à frente - eles simultaneamente inserem-se no idioma contemporâneo das políticas de reconhecimento identitário, buscam desenhar *autoetnografias*, e respondem, sobretudo, a um contexto atual ainda marcadamente racista que insiste em posicionar negativamente ou duvidar da existência de índios em Caucaia.

É possível perceber uma mudança sensível dos discursos e ampliação dos elementos táticos usados pelo movimento indígena com a entrada em cena dos professores, como, por exemplo, o emprego de um vocabulário específico em sintonia com a linguagem utilizada nos documentos oficiais e a produção de

um calendário de atividades relacionadas com as escolas indígenas, tais como festas, feiras, celebrações e inúmeros outros eventos. Numa escala mais ampla, tais mudanças estão relacionadas com reconhecimento legal do pluralismo cultural por parte dos estados-nações latino-americanos, transformações ocasionadas principalmente pelas intervenções de organismos internacionais de financiamento, nos interesses externos na governabilidade dos regimes políticos no Continente e em modelos de desenvolvimento pautados na idéia de capital humano e na reforma do Estado, sugerindo a emergência de um multiculturalismo neoliberal (ASSIES, 2002; HALE, 2002; GUSTAFSON, 2002). Estes elementos geram uma gramática hegemônica para o mundo contemporâneo da política com a proeminência da politização generalizada da cultura na ordem emergente, em especial na lutas pelo reconhecimento (FRASER, 2003).

No Brasil não poderia ser diferente, no início da década de 1990, começou uma descentralização administrativa das políticas direcionadas aos povos indígenas, em especial da saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente. De 1995 em diante estas ações “[...] adquiriam contornos próximos à organicidade de políticas” (SOUZA LIMA *et al*, 2004). E, na educação indígena, foram constituídos os marcos jurídicos, estabelecidos os princípios de interculturalidade, bilinguismo, especificidade e diferença como “características” ou “fundamentos” das políticas¹⁷ e, ainda, em 1995, era o primeiro ano em que as secretarias estaduais de educação poderiam solicitar recursos para o financiamento de projetos na área (GRUPIONNI, 1997)¹⁸.

¹⁷ “Características” e “fundamentos” são termos usados no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

¹⁸ Como o próprio MEC (2002) reconhece, é somente a partir de 1995 (e entre esse ano e o de 2002) que o trabalho do Ministério “toma vulto” e onde são implementadas “as principais linhas de trabalho”; no entanto, somente a partir de 1996, 1997 que o MEC “apoiou” projetos em educação escolar indígena. Conferir, por exemplo, o “Anexo: Relação de projetos apoiado pela CGAEI”. Nessa relação não consta nenhum projeto beneficiado no Estado do Ceará (BRASIL, 2002, p. 235-283).

Deve-se, porém, levar em conta que, assim como em outros países, tais reformas foram regionalmente fragmentadas em sua implementação, significados e efeitos (GUSTAFSON, 2002; SOUZA LIMA *et al*, 2004). No Ceará, as reformas na esfera da educação indígena foram inicialmente diretamente influenciadas pelos organismos internacionais, uma vez que as autoridades estaduais tinham um bom trânsito nas agências multilaterais de financiamento (ZIBAS, 2005), fazendo com que o fenômeno da globalização das agendas educacionais alcançasse o Estado um pouco mais cedo, se comparado às outras unidades da Federação no Nordeste.

Os documentos oficiais que estabeleceram os primeiros rumos das políticas para a educação escolar indígena apareceram no Ceará por volta da segunda metade da década de 1990, especificamente em 1996, quando tem início a produção de um discurso em sintonia com as diretrizes políticas nacionais e a implementação de políticas específicas - educação infantil, educação especial e educação indígena - porém, somente no ano de 1998 foi colocado em prática, pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), o *Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará*, estabelecendo cinco metas para a educação escolar indígena: elaboração do censo escolar, formação de professores, ampliação e construção de prédios escolares, elaboração de material didático específico e realização de eventos. A entrada em cena do órgão oficial significou a definição de uma agenda de ação política, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, a realização de censos estatísticos, o estabelecimento de metas a serem cumpridas, a adoção de um vocabulário específico e, sobretudo, uma política de reconhecimento dos agentes da educação indígena, em especial, do professor indígena.

Este vocabulário específico fazia referência a temas, imagens e categorias usadas pelos agentes e pretendiam “reafirmar”, “afirmar”, “buscar” ou “valorizar” a “identidade” e a “cultura” dos tapebas (AIRES, 2005) e apontavam para a adoção de um padrão discursivo comum nas propostas destinadas à escolarização indígena

que daria uma homogeneidade ao campo que toma como objeto a educação escolar indígena instaurada no Brasil recentemente por diversos agentes, que

[...] teriam convergido, nos últimos anos, em salientar em seus discursos, seja como parte de uma militância política, seja apenas em termos retóricos, a defesa da diversidade e da pluralidade cultural, o direito ao exercício da diferença e da autodeterminação das sociedades indígenas. Neste quadro, a educação formal reclama para si o sentido de “arma” e “ferramenta”, ou seja, instrumento tanto para o fortalecimento e a manutenção da identidade étnica, como também meio para a aquisição de outros fins, em particular, um maior domínio das relações com a sociedade nacional. (PALADINO, 2001: 99).

Estes discursos, de acordo com a autora citada, supervalorizam a escola (“narrativas sobre o poder transformador da escola”) como meio de conscientização para o contexto das relações interétnicas e a revitalização cultural.

Com estas transformações nos planos internacional, nacional e local, pode-se, de modo resumido, enumerar os efeitos destas mudanças para os tapebas, em especial com o foco no professor indígena: os professores alcançam prestígio socioeconômico e político nas localidades indígenas, alterando inclusive a configuração de mecanismos de poder em determinados núcleos populacionais; criam a própria organização, a Associação dos Professores Indígena Tapeba (APROINT); ocupam postos importantes em outras organizações indígenas, como, por exemplo, a Associação das Comunidades dos Índios Tapeba (ACITA). Ocorre também uma ampliação significativa da participação dos professores em instâncias importantes de discussão sobre assuntos relacionados à educação indígena nos níveis local, nacional e, em menor medida, internacional. E, principalmente, os professores se posicionam como intelectuais de base, fornecendo

um conjunto de respostas ante as situações que de modo recorrente localizam os índios tapebas como aculturados.

Com esse cenário genericamente delineado, focalizo agora o ano de 1999, especificamente a ocasião em que teve início a pesquisa para a confecção do livro didático *Memória Viva...* Trato a produção do livro como situada em *zonas de contato* (PRATT, 1991; RAPPAPORT, 2003, p. 573), ou seja, em “[...] espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam, e se negociam, em contexto de relações de poder assimétricas.”. Nestes espaços, são geradas as *autoetnografias*, que de acordo com Pratt são uma interpretação cultural híbrida construída em resposta ou em diálogo com os textos coloniais. Não são exatamente formas de expressões autóctones ou autorrepresentações, mas envolvem uma apropriação e seleção dos idiomas do colonizador¹⁹.

Portanto, como um discurso pluralista e complexo, o livro *Memória Viva ...*, e outras produções culturais dos tapebas, podem ser vistas como *autoetnografias* que endereçam seus discursos para um número variado de agentes localizados em múltiplos espaços.

Como resultado das ações da SEDUC em apoiar a produção de material didático para as escolas indígenas, a feitura do livro *Memória Viva ...* elegeu o professor como agente principal da empreitada. A escolha dos temas, a mobilização dos envolvidos para a escrita dos textos e desenhos, além da realização das atividades de pesquisa, foram definidas pelos professores. O

¹⁹ Pratt define as *autoetnografia* como “[...] a text in which people undertake to describe themselves in ways that engage with representations others have made of them. [...] autoethnographic texts are representations that the so-defined others construct in response to or in dialogue with [...] texts [metropolitanos]. Autoethnographic texts are not, then, what are usually thought of as autochthonous forms of expression or self-representation [...]. Rather they involve a selective collaboration with and appropriation of idioms of the metropolis or the conqueror. These are merged or infiltrated to varying degrees with indigenous idioms to create selfrepresentations intended to intervene in metropolitan modes of understanding. Autoethnographic works are often addressed to both metropolitan audiences and the speakers own community. Their reception is thus highly indeterminate. Such texts often constitute a marginalized groups point of entry into the dominant circuits of print culture”.

princípio metodológico do trabalho foi fornecido por um pressuposto que vem sendo formulado há mais de uma década pelos documentos oficiais que tratam da educação escolar indígena e que apontam para a importância da pesquisa na formação dos professores indígenas e elaboração dos currículos diferenciados (BRASIL, 1998; 2002). A escolha desse princípio decorreu principalmente dos agenciamentos realizados nos cursos de magistério, em que os especialistas assinalavam a importância da pesquisa da “cultura” para produzir conhecimentos adequados ao modelo de educação intercultural. Em Caucaia, no entanto, os tapebas realizaram a pesquisa sem a supervisão dos especialistas e anunciavam isso com orgulho, “o livro foi feito por nós mesmos”.

Os temas das pesquisas foram organizados assim: o primeiro agrupamento de textos focaliza “a história dos tapeba” e outras “histórias” (do pescador Sr. Manuel, ou as “lendas da nossa lagoa”). Os escritos consistem basicamente em pesquisas dos professores, entrevistando o pajé, o cacique ou pessoas idosas, e procuram em geral abordar o tema do “cacique” Perna-de-Pau, a “origem” dos tapebas, a presença indígena no Ceará e a “invasão” das terras indígenas. O segundo grupo focaliza o toré e, finalmente, um grupo de textos sobre a escola “diferenciada”.

Exploro adiante os textos que discorrem sobre a “história dos tapeba”, a “origem” e sobre o toré. Desse conjunto, alguns temas que se encontram em documentos elaborados pela Arquidiocese foram continuamente tratados. Um dos temas foi a morte de Perna-de-Pau como um fator responsável pela “desagregação do grupo”. A exposição nos remete a domínios temporais cronologicamente datados – tempo em que Perna-de-Pau era vivo, em que ele “impunha respeito e sentido na união da comunidade”, antes de 1955 –, e o momento após a morte de Perna-de-Pau, de 1955 em diante, ocasião em que aconteceu a “desagregação do grupo”.

Logo em seguida, por volta da década de 1980, o texto afirma que os tapebas “estavam organizados em uma associação”, talvez se pudesse dizer o tempo da agregação do grupo. Determinado

trecho remete também os tapebas a um período que cronologicamente não pode ser definido, mas é um tempo em que os índios pescavam e comercializavam mudas de palmeiras ornamentais, das “atividades econômicas tradicionais dos índios”. Em seguida, a autora expõe as atividades econômicas diversificadas e sazonais dos tapebas para finalizar com a exposição sobre o “trabalho de palha” que era importante para a confecção das “vestes usadas nos rituais sagrados”. O mesmo tema da “desagregação” foi desenvolvido em outro texto apresentado no livro com a mesma estratégia narrativa, contrastando o tempo do “cacique” Perna-de-Pau, em que a “[...] a tribo morava em ocas, feitas de barro e palha, portas feitas de talos, no acostamento do trilho em Capuan” e um tempo em que “[...] alguns se destacaram e foram morar em lugares situados em Caucaia.”

É possível observar nos textos uma exposição cronológica que opõe três períodos: (1) aquele em que a presença de Perna-de-Pau impunha respeito e união ao grupo, tempo em que viviam em “ocas” que mais parecem casas de taipas “feitas de barro e palha, portas feitas de talo”; (2) quando da morte de Perna-de-Pau como fator responsável pela desagregação do grupo; (3) no período atual, em que os tapebas se organizam numa Associação e se “destacaram”, melhorando a condição socioeconômica, e foram morar em Caucaia. Sobre o aspecto “cultural”, os textos no período da Arquidiocese dão ênfase aos efeitos negativos da desagregação. Por outro lado, no livro *Memória Viva ...*, os textos usam sempre um artifício narrativo em que, antes da morte de Perna-de-Pau, ele deixou “todas as culturas e costumes”. Para os professores indígenas, “cultura” era sinônimo de “herança” deixada por Perna-de-Pau; era sinônimo também de “atividades econômicas”, “remédios caseiros”, estando relacionada ao artesanato, ao trabalho com barro – apesar das mudanças culturais ocasionadas “pelas inovações do branco” –, e ao toré.

Um trecho especial do livro foi dedicado à dança do toré. Aqui se encontram transcrições das letras das músicas, desenhos de crianças que representam círculos de índios dançando com as

maracas na mão. O toré foi apresentado como um “ritual sagrado”, “uma dança sagrada”, que era “dançado em agradecimento ao deus Tupã, pelas nossas conquistas e retomadas”, trazendo uma “sensação de paz, tranqüilidade além de espantar os males” (TAPEBAS, 2000: 27). A maraca, instrumento musical de percussão, também era objeto de comentários e de uma apresentação visual que explorava um domínio da cultura material; foi apresentada como um “escudo cultural” e sua confecção apareceu recheada com um vocabulário específico: o fabrico do instrumento musical, afirmou o texto, foi um “ritual cultural e religioso”. Ao ser confeccionada, passava por um “ritual de enfeite, adornos, para por último ser consagrada, porque ela irá junto com nós exaltar, engrandecer nossos deuses que são dignos de receber o que há de melhor em nossas terras”. E finalizou o professor: “É mais uma arma no combate aos posseiros.” (TAPEBAS, 2000: 32).

As formulações dos professores podem ser vistas como *autoetnografia* na medida em que emergem em resposta ou diálogo com textos ou discursos oriundos de outros agentes, situados em tempos e espaços distintos. Tal como num processo de articulação e posicionamento (LI, 2000), envolvem seleção e apropriação de um complexo sistema de símbolos definidos e redefinidos em meio ao campo das relações interétnicas que envolvem ao mesmo tempo posicionamentos essencialistas, mas também formulações sobre a cultura que estão bem mais próximos dos estudos culturais do que das definições clássicas da Antropologia²⁰ (RAPPAPORT, 2003), como, por exemplo, quando os textos tratam a cultura como “arma”, “escudo”, elemento fundamental nas lutas políticas, não postulando, portanto, simplesmente uma essência, mas um posicionamento que permite a mobilização coletiva.

²⁰ A “cultura” para os professores, longe de fazer referência a uma totalidade abstrata ou a um passado romantizado, em algumas situações, aparece como a linguagem empregada para a intervenção política. Nessa direção, não há utilidade nas distinções clássicas entre genuína/espúria.

Não somente o livro *Memória Viva ...*, mas também a Festa da Carnaúba e a Feira Cultural foram eventos criados pelos professores, em que apresentavam uma versão da “cultura” tapeba para o público não-indígena e, nestas ocasiões, chamavam a atenção das autoridades e dos meios de comunicação de massa, em especial as TVs e jornais locais, para os problemas das escolas, utilizando para isso a retórica culturalista.

Certa vez foi divulgada num jornal a suposta declaração de um professor tapeba: “Nós queremos mostrar à sociedade cearense o nosso modo de vida e que ainda utilizamos a medicina tradicional”, e ainda: “Com a divulgação da festa, mostramos para o Brasil que no Nordeste, no Ceará, estamos vivos e fortes.” (AGÊNCIA, 2002). Eram também exploradas pelos professores as iniciativas empregadas em “resgatar” a “cultura”. Um professor prestou a seguinte declaração a um jornal: “Os professores passam esses ensinamentos aos alunos, que não sabiam fazer as peças antes”; “A festa, que acontece há três anos, é uma herança dos antepassados. Por algum tempo, a tradição do dia 20 de outubro caiu no esquecimento. “Com o surgimento das escolas indígenas, foi revitalizada” (AGÊNCIA, 2002). As práticas e imagens eram direcionadas para inúmeros agentes. Um exemplo disso foi a inserção dos esportes indígenas (arremesso de lança, queda de braço, arco e flecha, cabo de força, natação, triathlon, corrida com a tora da carnaúba, briga de galo). Durante o evento da Feira Cultural, na consciência discursiva de determinados professores indígenas, a criação dos jogos indígenas tapebas aconteceu em resposta a um outro evento realizado no Ceará, os Jogos Indígenas Nacionais, que contou com a participação de líderes expressivos do movimento indígena no Brasil. O evento negou a participação dos povos indígenas locais, usando um argumento bastante conhecido: os povos indígenas no Ceará não possuem “esportes tradicionais”, tal como em outros povos presumidos como mais autênticos. Portanto, nesse caso, os esportes indígenas na Feira Cultural ofereciam uma resposta ao movimento indígena nacional e seus ideais de autenticidade.

Durante a realização da Feira, havia uma preocupação em definir o que é cultura. Os professores debatiam entre si qual o sentido da palavra *cultura* e, vez por outra, significados entravam em disputa, os quais diziam respeito aos critérios que estavam em jogo na definição do que é ser autenticamente indígena. Os argumentos opunham basicamente duas posições.

A primeira defendia um domínio maior sobre o que deveria ser apresentado como traços autenticamente representativos da “cultura tapeba” – opinião defendida por professores e lideranças, grupo de indivíduos eleitos para dialogar com a mídia, pesquisadores, ONGs, entre outras esferas da sociedade. Era a favor de um controle do artesanato confeccionado com palha ou materiais outros tidos como de origem indígena, a exibição da dança do toré, produtos da medicina tapeba, e outros. Em geral, os discursos faziam oposição para as contradições em torno da prática de determinadas professoras que levavam produtos feitos com crochê, ou que usavam salto alto e óculos escuros e, ao mesmo tempo, cobriam seus rostos com pinturas nos dias da Feira e Festa. Crochê, salto alto, óculos escuros, calça *jeans* e plásticos eram elementos percebidos como contraditórios em relação à “cultura indígena”, como um professor falou: “[...] daqui a pouco as pessoas vão trazer calça *jeans* e vender como coisa tapeba.”

A outra posição, menos explícita, mas presente em vários momentos da Feira, distanciavam-se das posições de líderes do movimento indígena e que eram a favor de ideias amplas relacionadas ao “progresso”, “evolução do índio” e temas sobre o racismo.

Se os discursos da “cultura” eram, no entanto, uma espécie de face pública dos tapebas, um estilo discursivo situacional (FOLEY, 1996), explorada inicialmente pelos líderes, posteriormente incrementado pelos professores, e que serviram de base para um discurso mobilizador e politizado, por outro lado, em geral em esferas privadas, ou nos conflitos envolvendo

professores e comunidade, os ideais de um modelo de educação intercultural ou de escola diferenciada eram postos em dúvida pelos próprios tapebas e, neste aspecto, algumas noções “consensuais” sobre esta face pública eram também colocadas em descrédito (como mencionei anteriormente), gerando não somente ação, mas reflexão sobre o ideal implementado.

Os projetos de formação de professores que enfatizavam a pesquisa dos “etnoconhecimentos” com a retórica de valorização da cultura também eram alvo de questionamento por parte dos professores, tal como neste diálogo, em que a SEDUC realizou uma dinâmica de grupo na qual os tapebas deveriam discutir e posteriormente apresentar a “escola que queremos”:

Ana: Se é uma escola diferenciada quer dizer que a gente vai estudar só... Assim, eu penso assim, essa formação, se é uma escola diferenciada e como é que vai ser essa formação, é só sobre coisa indígena [...] os menino a gente não vai ensinar só coisa indígena, tem que ensinar coisa de fora também.

Sebastiana: De fora também.

José: Preparar para...

Ana: Para o amanhã...

José: Para o amanhã porque a modernidade tá aí...

Ana: Vai que ele vai pra faculdade...

José: Ele não pode ficar só preso também.

Ana: Ele vai pra faculdade sem que nunca ter feito a realidade lá fora...

Nilda: De segunda até quinta é dou aula normal, agora que é sexta-feira que é aula cultural.

Sebastiana: Todo mundo é assim.

José: Aquela menina colocou assim, o seguinte. Tanto deveria aprender as coisas indígenas, quanto as coisas novas para o futuro, eu não sei quem colocou depois assim que o professor indígena mais ou menos como se defender dos brancos, lá fora...

Nesta conversa, a preocupação dos professores fazia justamente referência aos excessos em torno das ações dos agentes preocupados em “valorizar”, “respeitar”, “resgatar” a cultura. No caso, a preocupação deles era exatamente oposta. Era com a “modernidade”, com o “amanhã”, com o ensino das “coisa[s] de fora” e o acesso ao ensino superior. Em certa ocasião, um professor tapeba me disse que os líderes indígenas “em todos esses anos de luta” vêm ensinando em suas famílias “o que é ser um índio”, mas um “índio moderno”. De acordo com Turner (1993), para os caiapós o valor de uso de mercadorias “civilizadas” – roupas, rádios, gravadores, aviões etc. – os distancia de estereótipos ligados à “selvageria”; para os tapebas, parece ocorrer justamente o oposto, pois eles usam e desejam alguns destes objetos e, ao mesmo tempo, manipulam a imagem de “índios” como sujeitos que caçam, pescam, vivem em ocas, entre outros costumes, ou mesmo a idéia de “índio moderno” que “devem acompanhar a evolução”, como diz o professor a seguir:

“Você vê que as crianças cantam músicas evangélicas, cantam... Já vai saindo um pouco da cultura do índio. A gente luta realmente por uma coisa daquilo que nós praticávamos antigamente. Mas eu creio que o resgate, não esteja ele todo voltado só pra aquelas coisas, pelo menos a metade, como fazeres colares, a dança do toré, fazer as roupas e essas coisas. O mundo ele tá evoluindo, as pessoas devem, na minha opinião, devem acompanhar a evolução.”

O paradigma da pesquisa presente nos projetos de formação de professores também era questionado. Numa ocasião, uma professora pôs em dúvida a disposição e os próprios saberes requeridos pelo modelo de educação intercultural, afirmando que os “os mais velhos não querem se reunir com os mais novo pra conversar com a gente” ou “eles não passa pra gente”,

“os mais velhos dizem que não são” índios. De outra feita, uma professora declarou que na localidade onde ensinava “as mães nunca foram em reunião, nunca ensinaram o toré”. Alguns, naquela ocasião, chegaram a afirmar que o ensino supletivo apresentava “mais vantagem” se comparada à proposta que estava sendo discutida pela Secretaria de Educação.

As preocupações com a equivalência do diploma entre o curso diferenciado e os outros oferecidos para não-índigenas a todo instante eram alvitadas pelos professores. Esse foi apenas um dos aspectos da questão e vinculada especificamente à prática discursiva deste segmento da população indígena, líderes e professores, pois a educação, em vez de produzir situações homogeneizadoras – pressuposto explorado demasiadamente numa certa literatura antropológica e educacional – levaria também à heterogeneidade (RIVAL, 2000) de práticas, algumas vezes contraditórias e conflitantes, criando no interior do grupo indígena disputas em torno do processo de objetificação da tradição e, até mesmo, duvidando em alguns momentos da obrigação dela.

Considerações finais

Explorei neste artigo as possibilidades de análise que vão além do conceito de “invenção”²¹ ou do uso estratégico do essencialismo. A ação dos professores tapebas demonstra de que modo eles situam-se em relação aos discursos, imagens e agendas definidas por agentes que, em geral, competem por definição das identidades indígenas e quase sempre reclamam por “tradicionalidade”, autenticidade ou valorização da “cultura” por parte dos tapebas. Os professores, por outro lado,

²¹ A ideia de invenção, além de seus embaraços políticos (BRIGGS, 1996; FRIEDAMMN, 1992), deixa de ter rendimento analítico, pois se toda a cultura é produto de uma “invenção” por que então continuamos afirmando, como eu mesmo fiz em outros textos, que os tapebas “inventam” uma cultura?!

articulam suas identidades em termos de um conjunto de características que são reconhecidas como indígenas pela mídia, população regional, ONGs e outros envolvidos, pois as lutas pelos recursos são simultaneamente lutas por significados.

Paralelamente, os professores geram uma infinidade de significados novos sobre “cultura”, pois não apelam a um referente étnico primordial, mas constroem suas identidades por meio da organização sistemática de materiais culturais oriundos de diferentes contextos, não exatamente fundados em meio ao acesso a memórias orais explícitas destes eventos. A ação dos professores ao qual fiz referência aponta para as possibilidades dadas e criadas pelos docentes indígenas e que têm permitido de modo complexo a articulação das identidades indígenas no cenário contemporâneo.

Retomando os temas postos pela Arquidiocese, procurei mostrar que os enunciados tentavam provar a existência de uma nação ou de um grupo étnico e que estas práticas podem ser localizadas nas transformações da Igreja Católica. Como nos lembra Handler (1987), o tratamento dado ao tema do “resgate” depende da imaginação de uma substância cultural e histórica, de uma realidade natural em que as pessoas de determinada coletividade vivem em posse de uma cultura e de uma história particular.

Para o caso dos tapebas, e também de outros povos indígenas no Ceará, uma parte importante desta “existência” foi produzida, criada com suporte nas disputas entre agentes indigenistas e os próprios tapebas. Ramos (1995), numa análise sobre o ativismo no Brasil, aponta que os índios “[...] ‘de carne e osso’ começar a ser filtrados, sua alteridade indomada, criadora de desordem em potencial ou de fato para as entidades, sofre um processo de domesticação e surge então um modelo de índio, que seria uma espécie de ‘índio-modelo’.” (RAMOS, 1995:9-10). É este índio modelo que as representações e ações do indigenismo *criam* (SAID, 1996), mas criam não apenas um conhecimento sobre os índios, mas também “a própria realidade que parecem descrever.” (SAID, 1996: 103).

Os professores indígenas, por outro lado, inseriam-se neste cenário, adotando o vocabulário culturalista, seja o da Igreja, ou o do multiculturalismo neoliberal, da Secretaria de Educação, mas almejam ir além dele, usando imagens, festas, comemorações e textos orais que foram divulgados nas escolas, indígenas e não-indígenas, no contexto local, na mídia e em tantos outros lugares. Tais instituições culturais eram sistematicamente utilizadas para borrar, reproduzir ou ir contra as representações corriqueiras sobre os tapebas, uma maneira que os jovens professores encontravam para obter controle sobre as representações que insistiam em posicionar os tapebas como índios “aculturados”, menos autênticos, “misturados”, ou declarações de que não eram índios.

Referências bibliográficas e fontes documentais

AGÊNCIA de Informação Frei Tito para a América Latina. *In*: COSTA, Dioneide. **Tapeba reverenciam a natureza e reafirmam tradição local na Festa da Carnaúba**, 22 out. 2002. Disponível em: <<http://www.adital.org.br/>>. Acesso em: 22 out. 2002.

AIRES, Max Maranhão Piorsky. Visibilidade, estratégias políticas e colonialismo: as demandas por uma escola para os índios Tapeba. **Notícias de antropologia y arqueologia**, Argentina, v. 2, 2003. (Edição especial: Educación y Antropología II).

_____. Aprendendo a ser “índio” tapeba. SEMINÁRIO CULTURA RELAÇÕES DE GÊNERO E MEMÓRIA, 3., 2005, Paraná, **Anais...** Paraná: [S:n], 2005.

ANTEQUERA, Nelson. Educación y pueblos indígenas: una reflexión desde Bolívia. **Diálogo Antropológico**, Año 1, n. 3, p. 15-21, abr./jun. 2003.

ARQUIDIOCESE de Fortaleza. Equipe de Apoio às Comunidades Rurais. **Cadastramento dos Índios Tapeba**. Fortaleza, out. 1986.

_____. **Pastoral Indigenista**: a medicina dos tapebas. Fortaleza, 1988.

_____. Equipe Arquidiocesana de apoio à questão indígena. **Crenças e pensamentos do povo Tapeba**. Caucaia, ago. 1989.

_____. Pastoral Indigenista. **Caminhada da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza de 1985 a 1991**: com os índios e não-índios dos municípios de Caucaia (índios Tapeba) e (Aquiraz – Genipapo-Kanindé. Resumido. Fortaleza, jul. 1991a.

_____. Pastoral Indigenista. **Relatório** de atividades no ano de 1991. Fortaleza, dez. 1991b.

ARRUTI, José Maurício. A produção da alteridade: o toré e as conversões missionárias e indígenas. *In*: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

ASSIES, Willem *et al.* Los pueblos indígenas y la reforma del Estado en América Latina. **Papeles de Población**, enero-marzo, Universidad Autónoma del Estado de México, n. 31, p. 95-115, 2002.

ASSOCIAÇÃO das comunidades do rio Ceará. **Estatuto da Associação das Comunidades do rio Ceará**. Caucaia, ago. 1985.

AVALIAÇÃO das comunidades do rio Ceará realizada aos 04/04/92 no convento das irmãs Cordimarianas em Caucaia-CE. Fortaleza, fev. 1992.

BAINES, Stephen G. Imagens de liderança indígena e o Programa Waimiri-Atroari: índios e usinas hidrelétricas na Ama zônia. **Rev. Antropol.**, v. 43, n. 2, p. 141-163, 2000.

BARRETO FILHO, Henyo T. **Tapebas, tapebanos e pernas-de-pau**: etnogênese como processo social e luta simbólica. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Tapebas, tepebanos e pernas-de-pau de Caucaia, Ceará**: da etnogênese como processo social e luta simbólica. DAN/UNB, Brasil, 1994. (Série Antropologia, 165).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

_____. **Referencial para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

BRIGGS, Charles. The Politics of Discursive Authority in Research on the “Invention of Tradition”. **Cultural Anthropology**, v. 4, n. 11, p. 435-69, 1996.

BRIONES, Claudia. Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. *In*: FULLER, Norma. **Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades** – red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002.

CAVALCANTI, Ricardo Antonio S. **Presente de branco, presente de grego?**: escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Todos pela Educação de Qualidade para Todos**: a caminhada cearense. Fortaleza, s/d.

_____. **Coordenação de Planejamento e Política Educacional**: mapeamento dos municípios das escolas indígenas no Ceará. 1998.

_____. **II Seminário de Educação Escolar Indígena no Ceará.** Fortaleza, 1998. (Folder).

_____. **Projeto de Curso de Formação para o Magistério Indígena.** Fortaleza, jun., 2001. (Versão Preliminar).

_____. **Despacho.** Processo nº 01192346-6. Fortaleza, 17 jun. 2001.

COELHO, Esmerino O. A. **Memorial** apresentado por Esmerino Arruda para a reunião promovida pelo governo do Estado do Ceará sobre a Portaria nº 2384/87 da FUNAI. Caucaia, mai. 1988.

COLLET, Célia. **Quero Progresso Sendo índio:** o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DAMASCENO, Maria N. **Pedagogia do engajamento:** trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EDUFC, 1990.

DEAN, Bartholomew. State Power and Indigenous Peoples in Peruvian Amazonia: a Lost Decade, 1990-2000. *In:* MAYBURY-LEWIS, David (Org.). **The Politics of Ethnicity:** indigenous peoples in Latin American States. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

ESCOBAR, Arturo. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. *In:* MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización.** Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005.

_____. Antropología y desarrollo. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, n. 154, dic., 1997.

FOLEY, Douglas. The Silent Indian as a Cultural Production. In: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; HOLLAND, Dorothy C. (Edit.). **The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice.** New York, State University of New York, 1996.

FRANK, Erwin H. A construção do espaço étnico roraimense, ou: os Taurepáng existem mesmo? **Rev. Antropol.**, v. 45, n. 2, p. 287-310, 2002.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Trad. Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Texto da conferência de abertura do colóquio “Globalização: Fatalidade ou Utopia?” (22-23 de Fevereiro de 2002), organizado em Coimbra pelo Centro de Estudos Sociais.

FRIEDMAN, Jonathan. The Past in the Future: History and the Politics of Identity. **American Anthropologist**, v. 94, n. 4, p. 837-859, 1992.

GALLOIS, Dominique. De Arredio a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém-contactados. In: GRUPIONI, Luís. D. B. (Org.). **Índios no Brasil.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

GARCIA, Maria Elena. **Making Indigenous Citizens:** identities, education, and Multicultural development in Peru. Stanford: Stanford University Press, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Ecola Indígena: caso particular de escola? In: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Do Nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARLAN, Marilda Almeida.

Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores - educação escolar indígena. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

GUPTA, A. e FERGUSON, J. Beyond “culture”: space, identity, and the politics of difference. **Cultural Anthropology**, n. 7, p. 6-23, 1992.

GUSTAFSON, Bret. Paradoxes of Liberal Indigenism: Indigenous Movements, State Process, and Intercultural Reform in Bolivia. *In: Identities in Conflict: indigenous peoples in Latin American States*. David Maybury-Lewis Cambridge: Harvard University Press, 2002.

HALE, Charles R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, n. 34, p. 485-524, 2002.

HANDLER, Richard. On having a culture: Nationalism and Preservation of Québec’s Patrimoine. *In: STOCKING, George W. (Ed.). Objects and Others: essays on museums and material culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1987.

JACKSON, Jean. Preserving Indian Culture: Shaman schools and Ethno-education in the Vaupés, Colombia. **Cultural Anthropology**, v. 10, n. 3. 1995a.

_____. Culture, genuine and spurious: the politics of Indianness in the Vaupés, Colombia. **American Ethnologist**, v. 22, n. 1, p. 3-27, 1995b.

LI, Tania Murray. Articulating Indigenous Identity in Indonesia: Resource Politics and the Tribal Slot . **Comparative Studies in Society and History**, Vol. 42, No. 1, p. 149-179, jan., 2000.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. *In: LOPES*

da SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p.157-95.

MONTERO, Paula. O problema da cultura na Igreja Católica contemporânea. **Estud. av.**, v. 9, n. 25, p. 229-248, sept./dec. 1995.

_____. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

O POVO. **Tapebas vendem areia para garantirem sobrevivência**. Fortaleza, 1985, p. 8.

_____. **Maria Lúcia vê fantasia na origem dos índios Tapeba Contesta demarcação das terras e teme provocação de conflitos**. 17 ago. 1987, “Política”, p. 4.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma Etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana - Estudos de Antropologia Social**, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2002.

PRATT, Mary Louise. Arts of the Contact Zone. **Academic Discourse: Readings for Argument and Analysis**. Ed. Gail Stygall. Fort Worth: Harcourt College Publishers, p. 573-587, 2000.

RAMOS, Alcida R. A O índio hiper-real. **Revista Brasileira de Estudos Sociais**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 28, p. 5-14, 1995.

_____. **Convivência interétnica no Brasil: os índios e a nação brasileira**. Brasília: [S:n], 1997. (Série Antropologia, 221).

RAPPAPORT, Joanne. El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Indígena del Cauca. In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización**. Caracas: FACES-UCV, p. 257-281, 2003.

RIVAL, Laura. Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; HOLLAND, Dorothy C. (Edit.). **The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice**. New York, State University of New York, 1996.

_____. La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonia ecuatoriana. Trad. Alvaro Aleman. In: GUERRERO, Andres. **Etnicidades**. Quito, 2000.

ROLA, Elia M. **Sobre a situação atual dos Tapeba, Caucaia-CE**. Brasília: Coordenadoria de Terras Indígenas/SG/MIRAD, 1986. (Informação Técnica, 37).

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Um Grande Cerco de Paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1995.

TAPEBAS. **Memória Viva dos Índios Tapebas: terra demarcada, vida garantida ...** Caucaia: SEDUC, 2000. 48p.

VALLE, Carlos Guilherme. Experiência e semântica entre os Tremembé do Ceará. In: PAHECO DE OLIVEIRA, João. (Org.). **A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 201-226, 2005.

WRIHGT, Susan. The politicization of “culture”. **Anthropology Today**, v. 14, n. 1, p. 7-15, feb. 1998.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos *et al.* A administração pública e os povos indígenas. *In: FALEIROS, V. de P. et al. A era FHC e o governo Lula: transição?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas^(*)

Carmen Lúcia Silva Lima

Introdução

No Brasil, um número crescente de grupos sociais vem reivindicando o reconhecimento de sua alteridade. Desde a década de 1970, temos os “remanescentes indígenas” e, a partir da década 1990, os “remanescentes quilombolas”. Estas emergências étnicas apontam para a ***etnicização da política*** (ARRUTI, 2002) em razão do estabelecimento de uma íntima relação entre cultura e política, sendo o inverso também verdadeiro. Os embates travados na arena política estão localizados no âmbito do Direito. Estamos diante de uma criação de sujeitos políticos, que se organizam por meio da mobilização de uma série de elementos da identidade comum e de caráter localizado, em vista da conquista de recursos.

^(*) Uma versão preliminar deste ensaio foi apresentada no GT 12: "Educação Indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem", da VII Reunião de Antropologia do Mercosul, realizada 23 a 26 de julho 2007, em Porto Alegre (RS).

Mais recentemente, outras identidades coletivas, tais como as quebradeiras de coco-babaçu, as artesãs de arumã do rio Negro, os seringueiros e os castanheiros, os ribeirinhos e os atingidos por barragens, estão se afirmando. Coetâneas do movimento quilombola, elas com ele coexistem em termos de mobilização étnica (ALMEIDA, 2002).

A emergência étnica indígena, que é o foco do meu interesse, embora seja verificada em outras regiões do País, é um fenômeno que vem ocorrendo de maneira mais expressiva no Nordeste brasileiro. Para se ter uma noção do seu dinamismo, segundo os dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, na década de 1920 do século XX contávamos com apenas um grupo indígena reconhecido pelo Estado nesta região, os “carnijós”, ou Fulni-ós, como são mais conhecidos. Este reconhecimento abriu precedentes para as reivindicações de outros segmentos populacionais. Na década de 1930, passamos a contar com três grupos, na década de 1940, com sete. Nas décadas de 1950/60, nenhuma emergência foi verificada. Nos anos 1970, elas reaparecem em número de quatro. Na década de 1980, são quatorze e até o final da década de 1990, totalizam dez. Atualmente, não há uma precisão quanto a esse quadro, pois novos grupos continuam emergindo. O certo é que já se pode afirmar que este fenômeno vem revertendo um quadro tido como consumado, uma vez que a assimilação e o desaparecimento dos indígenas eram considerados como certos, resultando na constituição de um “nordeste indígena” (ARRUTI, 1997 e 2002).

Contemplando especificamente o Ceará, a projeção dos grupos indígenas acontece a partir da década de 1980. Inicialmente, tivemos os Tapebas, os Tremembés, os Pitaguarys e os Jenipapos-Kanindés; em seguida, os Kanindés, os Kalabaças, os Potiguaras, os Tabajaras, os Tupinambás e os Kariris. Mais recentemente se organizaram os Anacés, os Paupinas (Potiguara), os Gaviões, os Tubibas-tapuios e, discretamente, os Jucás. Os Potiguaras

da Serra das Matas, focalizados neste ensaio, fazem parte deste processo de emergências indígenas.

Culturalmente eles não se diferenciam dos demais habitantes da serra das Matas. Esta constatação nos permite assegurar, aplicando a perspectiva teórica de Eriksen (2002), que a diferença cultural não é uma prerrogativa para as relações interétnicas. Sendo assim, dois grupos podem ser iguais em sua forma cultural, pois, desde momento em que se considerem distintos, passarão a agir com vistas a fundamentar esta diferenciação. Consequentemente, eles podem ser culturalmente distintos, mas não se constituirão como grupos étnicos se não houver esta consciência, que vai sendo fabricada ao longo das interações.

Na afirmação da identidade e reivindicação dos direitos indígenas, por parte dos Potiguaras, a educação diferenciada merece destaque, uma vez que foi com a implantação da escola indígena, por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, que alguns núcleos familiares residentes na serra das Matas projetaram sua etnicidade indígena. Inseridos numa realidade local marcada por conflitos, a reivindicação deste direito tornou-se uma boa opção diante dos impasses que se constituíram desde a divergência de interesses, seja com o poder público local, com os núcleos familiares antagônicos ou com outros segmentos sociais, tais como os assentados e os proprietários rurais.

Segundo os dados dos próprios indígenas, eles totalizam cerca de 2.000 pessoas. Habitam a região da serra das Matas, no centro-oeste do Ceará, mais especificamente na microrregião do Sertão de Crateús. Atualmente estão organizados na zona urbana de Monsenhor Tabosa e na zona rural: nas localidades de Chupador, Espírito Santo, Longar, Merejo, Mundo Novo, Passagem, Pau-ferro, Passarinho, Pitombeira, Tourão e Várzea. No Município de Tamboril, estão na localidade Viração. Os dados que servem de base para esta produção foram coletados prioritariamente em Mundo Novo, Jacinto e Viração. Por esta razão este relato, embora não se limite a elas, terá como referência estas três aldeias.

A criação das escolas indígenas

Em Mundo Novo, a história da educação escolar se inicia com Maria Tomázia, a ancestral dos Paixões, núcleo familiar predominante nesta comunidade, que sabia ler e escrever. Os Potiguara afirmam que ela aprendeu em algum aldeamento com os padres da Igreja Católica. Já Anastácio Martins, ex-presidente do Sindicato dos Proprietários Rurais de Monsenhor Tabosa, sustentava que ela foi escrava de seus antepassados, que eram pessoas muito bondosas e por isto ensinaram a ela, assim como a muitos de seus escravos.

Na década de 1960, Madalena, que aprendeu com Maria Tomázia, passou a alfabetizar várias pessoas da comunidade. Somente em 1983 acontece a implantação da escola convencional mantida pela Prefeitura, sendo Teka e uma de suas primas, membros da família Paixão, as professoras. Na época, elas lecionavam até a terceira série do ensino fundamental; quem ultrapassasse este nível deslocava-se para a Sede do Município ou comunidades vizinhas. Assim funcionou a escola, até que os Paixões passaram a questionar algumas ações do Poder público, resultando em conflitos. Essa nova postura, segundo os membros da comunidade, resulta da consciência que adquiriram após a participação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e nas pastorais sociais da Igreja Católica. Neste novo contexto, marcado por divergências, Teka foi afastada da escola. Em seu lugar, foram colocadas professoras “de fora” (que não residiam em Mundo Novo e não pertenciam à família dos Paixões) e que eram aliadas políticas do prefeito.

Com a chegada das professoras de fora, inicia-se na comunidade uma fase caracterizada pela ausência de aprendizagem e insatisfações. Os moradores de Mundo Novo afirmam que não entendiam nada do que as novas professoras falavam, porque a metodologia utilizada não convergia com a vida deles. Já estas professoras afirmam que eles são um “povo rudo”, sem inteligência, e por isto não aprendiam.

Esta situação se estendeu até o dia 31 de janeiro de 2000, quando decidiram ocupar a escola do Município dirigida pelo Sr. José Pereira da Silva, vulgo Zé Mano. A partir deste dia, sempre que as professoras de fora chegavam para dar aula, havia alguém de Mundo Novo em seu lugar, deixando-as sem espaço para exercer seu ofício.

Informada da ocupação da escola, a secretária de Educação, acompanhada de policiais, fez uma reunião com todos da comunidade, buscando exercer seu poder através do *domínio legal* (WEBER, 1991). Esta tentativa fracassou, pois, terminada a reunião, os Paixões continuaram se revezando na sala de aula, impedindo o acesso dos professores do Município à sala.

Assim permaneceram até o dia 6 de fevereiro, quando o Município mudou de tática; cortou a merenda escolar ainda na tentativa de retomar o seu domínio. Mesmo diante das estratégias do Município, eles continuaram firmes no seu propósito.

Com este conflito, emerge a questão indígena. Antes ela já estava posta, porém aqui ela adquire novas conotações. Ao ocuparem a escola indígena, reivindicaram a implantação da educação diferenciada, direito assegurado às populações indígenas.

Sobre a questão indígena, ela se inicia na década de 1990 com a atuação da Pastoral Raízes Indígenas, criada na Diocese de Crateús. A pedido de Dom Frágoso, bispo desta Diocese, a missionária belga Margaret Mafliet iniciou um trabalho pastoral de resgate e conscientização das raízes indígenas na área de atuação da Diocese. Depois da criação desta pastoral, com o aprofundamento da questão indígena, alguns membros da pastoral passaram a se identificar como indígenas e a organizar suas famílias como grupos étnicos.

Em Mundo Novo, depois do afastamento do Município e do corte da merenda escolar, a escola funcionou por um ano sob a responsabilidade dos Paixões. Nela os professores da comunidade davam aula voluntariamente. Somente em 2001, a SEDUC os assumiu como escola diferenciada, funcionando, assim, até o momento.

Nas falas acerca do embate entre eles e o Município, verifiquei que, na busca da legitimação da identidade indígena e do acesso à educação diferenciada, além de incorporar os aspectos de sua cultura e de sua história, eles acionaram as recordações de todo o “processo educacional” vivenciado na comunidade. Desse modo, merece atenção o fato: quando esta dimensão era responsabilidade das pessoas que fazem parte do grupo, não há relatos de insatisfações. Mesmo quando é implantada a educação convencional, sendo as professoras membros da comunidade, o conflito não é evidenciado. No momento em que a educação passa a ser assumida pelos “de fora”, emergem os atritos.

A aquisição da escola indígena em Mundo Novo teve efeitos positivos em duas dimensões. Internamente, ela, além de tornar o grupo mais coeso, elevou a autoestima de todos eles como agentes políticos. Externamente, projetou a etnicidade indígena, demarcando uma nova fase, caracterizada pelo reconhecimento oficial presente na implantação da educação diferenciada, um direito assegurado às populações indígenas na Constituição Federal e na atual Lei de Diretrizes e Base – LDB.

Sobre o reconhecimento da SEDUC, pode-se verificar que ele motivou novas ações em Mundo Novo. A escola ocupada, denominada de Grupo Escolar São José, tornou-se Escola de Ensino Fundamental Indígena Potyguara da Serra das Matas ou Centro Cultural Indígena Potyguara. A morada dos Paixões, que era denominada de Mundo Novo, passou a ser Aldeia Mundo Novo. A Associação São Sebastião, existente em seu meio, transformou-se em Conselho Indígena Potyguara da Serra das Matas. Adotaram Tonha como cacique e Seu Darico como pajé. E finalmente, no ano de 2001, criaram celebrações de casamento e batizado na “religião indígena”. A primeira destas celebrações foi realizada durante a publicação do livro *Povo Caceteiro da Serra das Matas - A força que vem da terra*, de autoria dos professores da comunidade e financiado pela SEDUC.

Algumas das mudanças ora citadas se enquadram no *processo de territorialização* gerado pela política indigenista do século XX, que envolveu as populações indígenas no Nordeste, descrito por Oliveira Filho (1999). Em linhas gerais, este processo trouxe consigo a imposição de instituições e crenças características de um modo de vida próprio dos índios que habitam reservas indígenas. Dentre os componentes desta ‘indianidade’, ganha destaque a estrutura política e ritual. “A organização política em quase todas as áreas passou a incluir três papéis diferenciados – o cacique, o pajé e o conselho (isto é membro do ‘conselho tribal’) -, tomados como ‘tradicionais’ e ‘autenticamente indígenas”. (OLIVEIRA FILHO, 1999:25).

É certo que os Potiguaras, no momento de sua emergência, não contaram com a ação direta da agência político-administrativa oficial, a FUNAI. No caso deles, este contato se deu indiretamente, via movimento indígena. Na medida em que passaram a participar dos encontros e articulações com outros grupos que tinham cacique, pajé e conselho, eles resolveram fazer esta adoção. Esta prática de invenção de tradições (HOBSBAWN, 1997) pode ser facilmente verificada nas demais etnias no Ceará e no Nordeste, o que nos permite afirmar que os grupos indígenas não estão e não agem de forma isolada. As relações que se estabelecem nos permitem visualizar a existência de uma organização em **rede** (CASTELLS, 2002[1942]).

Retomando a criação da escola indígena em Mundo Novo, a descrição feita até o momento nos mostra como os Paixões se projetaram e afirmaram sua etnicidade indígena no cenário em que estão inseridos. Se antes a questão indígena já estava posta, a partir da ocupação e da conquista da escola indígena, ela alcança a esfera do Poder público oficial, ou seja, a Prefeitura Municipal de Monsenhor Tabosa e o Governo do Estado do Ceará, mediante a ação da SEDUC.

A conquista da escola indígena em Mundo Novo serviu de motivação para novas adesões ao processo de emergência étnica

Potiguara. Em torno da escola indígena, criou-se toda uma **rede** de relações, a fim de se viabilizar e projetar a afirmação da etnicidade indígena. Passemos a Jacinto, para ver como se efetivou a adesão desta comunidade.

Nessa localidade, habitada majoritariamente pela família Bento e Ugena, a história da educação escolar se inicia como em Mundo Novo, ou seja, sendo desenvolvida nas casas, até que o Poder municipal efetuou a construção de um prédio e implantou o ensino convencional. Após a criação da escola do Município, merece destaque a atuação de Lindalva, esposa de Genésio Sampaio, da família dos Bentos. Estes moravam em Espírito Santo, até que em 1979 chegaram a Jacinto. Uma vez na comunidade, ela passou a trabalhar como professora, tornando-se a primeira diretora da escola, cargo que ocupou quase ininterruptamente. Desse só foi afastada no ano de 1984, quando Chico Madeira se torna prefeito de Monsenhor Tabosa. Ela, como partidária de Zé Souta, era oposição ao atual prefeito. Em seu lugar, foi nomeada Marlúcia.

Na eleição seguinte, o lado de Zé Souta volta ao poder e com ele Lindalva assume mais uma vez a direção da escola. Marlúcia, desgostosa, se afasta totalmente da escola e vai morar em Brasília. Ao retornar, sabendo das reuniões que estavam sendo realizadas em Mundo Novo em torno da questão indígena, resolveu participar.

Essas reuniões foram muito importantes na construção da etnicidade dos Potiguaras e tiveram início no ano de 1998, quando se intensificou o engajamento dos Paixões na Pastoral Raízes Indígenas. A ação desta pastoral contemplava a realização de estudos e pesquisas com vistas a resgatar a cultura e a identidade indígena de seus membros. Sob a orientação de Teka, que dessa pastoral fazia parte, iniciou-se a coleta das histórias dos mais velhos sobre os índios do passado.

Ainda nessas reuniões, acontecia o repasse do conteúdo assimilado nos eventos proporcionados pela pastoral. Refletiam sobre cultura, identidade indígena, história e direitos indígenas.

Foi em uma destas reuniões, no ano de 1999, que os moradores de Mundo Novo redigiram um abaixo-assinado para a FUNAI, solicitando a vinda do GT para o reconhecimento do grupo como indígena e a demarcação da localidade onde residem como terra indígena. Diante da ineficiência deste órgão em responder à reivindicação feita, passaram a buscar outras estratégias de legitimação e acesso aos direitos indígenas. Os Paixões, sabedores do “contexto favorável” em termos de educação indígena no Estado do Ceará, resolveram ocupar a escola do Município e reivindicar a implantação da educação diferenciada.

Quanto à integração do Jacinto, é importante ressaltar que Marlúcia e algumas pessoas da comunidade passaram a frequentar essas reuniões, também chamadas de aula, e com esta participação iniciam o processo de afirmação da identidade indígena. Aos poucos, o resgate e a elaboração da identidade foi se consolidando. Com a conquista da escola indígena em Mundo Novo, os moradores do Jacinto se motivaram ainda mais e passaram a agir seguindo na mesma direção. No ano 2000, resolveram organizar a escola indígena na comunidade, ensinando como voluntários. Assim permaneceram, até que, em 2002, a SEDUC efetuou o primeiro contrato de professora, o de Marlúcia. Em 2003, foi a vez de Eliete. Atualmente, além das duas, atuam Aninha, Fabiana e Valnísia.

Depois de Mundo Novo e Jacinto, a próxima comunidade Potiguara a implantar a escola indígena foi a de Viração, no ano de 2001. Assim como em Mundo Novo, nesta comunidade, a educação escolar traz consigo uma história de embates, porém, com uma diferença: em Viração, as disputas são travadas, além do Poder público municipal, entre os núcleos familiares da própria comunidade (Ciana, Henrique, Marciano e Raul).

Segundo a memória dos moradores dessa comunidade, a primeira professora foi dona Francisquinha, esposa do Sr. Raimundo Henrique, a qual dava aulas em sua casa. A partir de 1960, Francisco Lidugero e Raimunda Lidugero assumiram este ofício. Somente na década de 1970, a Prefeitura de Tamboril construiu

o grupo escolar, implantou o ensino convencional, contratando Neném e Fátima como professoras. No ano de 1972, a primeira, casada com Chico Henrique, do núcleo dos Henriques, foi afastada. Este quadro permaneceu até o início da década de 1980, quando a comunidade passou a se empenhar na fundação do Partido dos Trabalhadores - PT.

Embora a questão política tenha sido o motivo deste conflito, segundo os moradores, já havia uma insatisfação quanto à escolarização realizada na comunidade, pois “a escola estava nas mãos dos Marcianos. Até a chave ficava com eles” (Arimatéia, 53 anos, Viração). Fátima, a professora, além de ser de fora da comunidade, é casada com Zé Luis, filho de Luis Marciano.

No ano de 1983, quando estavam reunidos na escola, foram expulsos pelos Marcianos. A partir de então, apressaram a construção do Centro Comunitário, que contou com recursos do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tamboril, e continuaram firmes na articulação para a fundação do PT. Retiraram os filhos da sala de aula de Fátima e colocaram na sala de Sebastiana e Socorro, que naquela ocasião também eram professoras na comunidade. Em resposta, o prefeito demitiu as duas. A demissão de Sebastiana e Socorro causou uma revolta ainda maior nas pessoas da comunidade. Estas, desde então, retiraram as crianças da escola do Município, que ficou fechada por falta de alunos. Neste período, os alunos passaram a estudar em Lagoinha, distante cinco quilômetros de Viração. Assim permaneceram até que eles souberam o que havia ocorrido em Mundo Novo. Ficaram entusiasmados diante da conquista da escola indígena por parte da família dos Paixões e como também refletiam sobre a identidade indígena por meio da atuação da Pastoral Raízes Indígenas, resolveram buscar ajuda nesta comunidade.

Sibá, que faz parte da comunidade de Mundo Novo, ajudava Teká desde o início na escola indígena. Em razão da experiência acumulada, foi enviada pela comunidade para colaborar na fase inicial de implantação da escola indígena em Viração. Durante o

ano de 2000, tempo em que ela passou a residir nesta comunidade com seu marido e suas três filhas, dava aulas no Centro Comunitário para os adultos e os adolescentes.

No ano de 2001, após um ano de experiência, a própria comunidade passou a assumir a escola indígena. Foram contratados pela SEDUC dois professores: Beto, do núcleo dos Henriques, e Elisa, do núcleo dos Cianas. Como a Assembléia dos Povos Indígenas da Região de Crateús seria realizada nessa comunidade, aproveitaram o evento para pressionar o prefeito, que era do mesmo partido que o governador, e conquistaram o grupo escolar.

Em 2001, eu a Marlene e o Zé Chico, nós fomos lá no prefeito. Estava previsto a assembléia indígena, aquela que você veio aqui pela primeira vez. Aí nós tivemos a idéia de dizer que estava vindo os indígenas de todo o Estado do Ceará e a SEDUC. Por que a educação dos indígenas era estadual, a SEDUC tava exigindo que a assembléia fosse no grupo e que a escola ficasse funcionando no grupo e sendo estadual. Quando a gente disse isto, ele disse: eu não só cedo, como faço a reforma do prédio. Isto tava faltando quinze dias pra assembléia. Nestes quinze dias ele deu o grupo todo restaurado (ARIMATÉIA, 53 anos, Viração).

Quando a comissão retornou da Cidade com a notícia, houve uma reação dos Marcianos. “Pra entregar a chave foi preciso o Pedro Timbó (o prefeito) vir na casa do Luis Marciano. Quando veio o pessoal da reforma, já não procuraram mais o Luis Marciano. Já se arrancharam no Sebastião Chico [núcleo dos Cianas]” (Arimatéia, 53 anos, Viração).

Sobre a contratação dos professores indígenas nesta comunidade, pode-se afirmar que há íntima relação com o parentesco. Os professores contratados pela SEDUC pertencem ao núcleo dos Cianas (Elisa, Zezé e Simone) ou dos Henriques (Beto, Cleomar). Esta predominância é vista pelo núcleo dos Marcianos como uma forma de exclusão. Para eles, a questão

indígena é apenas um pretexto para retirá-los da escola, assim como de outras atividades.

Feita a descrição de como se processou a criação das escolas indígenas em Mundo Novo, Jacinto e Viração, rapidamente podemos alargar este horizonte de compreensão, contemplando mais algumas adesões.

Quando os Paixões ocuparam o prédio da escola do Município, a reivindicação de implantação da educação diferenciada vinha acompanhada da exigência de que todos os professores fossem de Mundo Novo, porém, como não havia ninguém capacitado para lecionar Matemática na comunidade, nesta fase inicial, abriram uma exceção, Chico Dimas, o qual vive na zona urbana de Monsenhor Tabosa e pertence à família dos Bentos.

Para entender melhor como ele foi integrado à comunidade, passei a analisar os discursos que a ele fazem referência. Verifiquei que, mesmo não residindo em Mundo Novo e não tendo nenhum parentesco biológico com a família dos Paixões, ele é tido como um forte aliado, sendo muitas vezes considerado membro do grupo, porque, quando na zona urbana de Monsenhor Tabosa duvidam da legitimidade da identidade indígena, Chico Dimas se coloca como defensor.

No período de 1 a 22 de fevereiro de 2002, foram realizadas audiências públicas, promovidas pelo Procurador da República, Paulo Roberto de Alencar Araripe Furtado, nos municípios cearenses onde se encontram os grupos indígenas organizados: Acaraú, Aratuba, Aquiraz, Canindé, Caucaia, Crateús, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga e Tamboril. Estes eventos tiveram como objetivo propiciar a maior visibilidade da questão indígena no Estado do Ceará, por intermédio de apresentações e discussões com as comunidades locais. No dia 2 de fevereiro de 2002, foi a vez de Monsenhor Tabosa, Município que até aquele ano contava apenas com a presença de dois grupos indígenas: os Potiguaras e os Tabajaras.

Depois de realizada a audiência entre os tabosenses, acirraram-se os conflitos em torno da existência de indígenas neste município. Como foi anunciada a criação de uma extensão da escola indígena na localidade de Passarinho, muitos interpretaram que os Potiguaras do Mundo Novo invadiriam estas terras. Alguns proprietários da região que seria supostamente invadida, amedrontados com esta versão, passaram a se reunir, sob a liderança de Anastácio Martins de Araújo, o então Presidente do Sindicato dos Proprietários Rurais de Monsenhor Tabosa. Nestas reuniões, levantaram argumentos para a negação da indianidade de seus conterrâneos e contrataram uma advogada, Erinalda Escarcela, para defender seus interesses.

No dia 4 de fevereiro, no programa Barra Pesada, da rádio local Serra Branca, que tinha como locutor Fernando Rodrigues e ia ao ar no horário das 12h, Tarso Martins se apresentou. Em seu pronunciamento, negou a existência indígena no Município, afirmando que a performance dos Tabajaras do Olho d'Água dos Canutos e dos Potiguaras do Mundo Novo foi uma fantasia.

Por ocasião da audiência pública, os dois grupos indígenas se vestiram de “índios” e dançaram o toré, dança indígena assimilada e utilizada como sinal diacrítico (CUNHA, 1986) em vista do reconhecimento da indianidade por muitos dos índios no Nordeste (ARRUTI, 1999; BRASILEIRO, 1999; CARNEIRO MARTINS, 1999). Esta performance é recorrente nos atos públicos, sendo adotada não apenas pelos indígenas de Monsenhor Tabosa. Esta atuação é muitas vezes recriminada pelos segmentos da população não-índia, que a consideram fictícia, porque, no cotidiano, ninguém os vê assim.

Chico Dimas, após a declaração de Tarso Martins, compareceu à emissora para prestar esclarecimentos. Neste momento, publicamente assumiu sua identidade indígena: “Vou falar na condição de indígena assumido. Esta é a premissa básica do ser indígena, é se assumir”. Mais conhecido como Chico

Dimas, passou a ser chamado de Chico Potiguará, tanto pelos moradores de Mundo Novo quanto pelo povo da Cidade.

Com a adesão de Chico Dimas e dos parentes do Jacinto, a família dos Bentos, que reside na região da Várzea¹, buscou ajuda em Mundo Novo e passou a reivindicar a criação de escolas indígenas também entre eles, no final de 2003. Como o processo de criação das escolas indígenas já estava mais consolidado, eles iniciaram a emergência étnica, contando com a implantação das escolas. Em 2004, abriu-se sala de aula na Várzea, Passagem, Longar e Espírito Santo. Seguindo estas, em 2005, novas turmas foram lotadas em Boa Vista e no assentamento Xique-xique. E finalmente em 2006, houve a abertura de turma na Sede do Município de Monsenhor Tabosa e em Grota Verde, no Município de Tamboril.

Algumas tensões emergiram com estas adesões e alguns indígenas criticaram a rapidez com que elas se efetivaram. Os moradores de Viração, por exemplo, sustentam que todas estas comunidades deveriam passar por um estágio e, só ao final deste, poderiam ser incorporadas ao movimento indígena e, conseqüentemente, à educação escolar indígena. Para fundamentar este pensamento, evocam a trajetória de adesão das comunidades que iniciaram o processo de emergência étnica na serra das Matas: todas elas iniciaram com a reflexão e resgate da cultura indígena, depois passaram a organizar a escola indígena, ensinando como voluntários e só depois conseguiram os contratos da SEDUC. Com a criação da escola indígena na localidade de Grota Verde, esta visão dos Potiguaras da Viração tornou-se evidente.

Em virtude da decisão da SEDUC de nuclear as escolas indígenas por município, os Tabajaras da Grota Verde deveriam trabalhar articulados com os Potiguaras da Viração, pois estão

¹ A região da Várzea dos Bentos é composta pelas localidades de Várzea, Longar, Espírito Santo, Passagem e Pau-ferro. Essa denominação se deve ao fato de que todas são habitadas majoritariamente pelo núcleo familiar Bento.

localizados em Tamboril. No momento da efetivação desta medida, estes tentaram dificultar a criação da escola daqueles, alegando que esta estava acontecendo de forma precipitada. Propuseram, pois, a adoção do estágio e se colocaram à disposição para acompanhar o processo. Assim, desejavam repetir a experiência positiva feita por eles com a vinda de Sibá de Mundo Novo para Viração. Os Tabajaras da Grota Verde divergiram, pois não concordam que sejam necessários o estágio e o acompanhamento como pré-requisito ao acesso aos benefícios e aos direitos indígenas, neste caso aos contratos da SEDUC. Para resolver o impasse, os Tabajaras recorreram a Mundo Novo e foram nucleados na Escola Povo Caceteiro, sediada nesta comunidade.

Os Potiguaras do Mundo Novo, por estarem à frente do processo de abertura das salas de aula, contestam a postura de resistência às novas adesões, afirmando não ser possível impedir que elas aconteçam; afinal, todas as comunidades que buscam ajuda, com exceção dos Rodrigues da Boa Vista, são compostas por parentes dos indígenas integrados ao movimento indígena local. Desse modo, eles possuem os mesmos direitos.

A adesão dos Bentos para alguns é a mais complicada, principalmente quando os identificam como “gente danada”, “briguenta”, “valente” ou como “tomadores de terra”. Há uma certa desconfiança em relação à incorporação deste núcleo familiar ao processo de emergência étnica Potiguara. Alguns membros da família dos Paixões afirmam que inicialmente acolheram os Bentos do Jacinto em razão da mistura com os Ugenas, pois estes sim são indígenas como eles; já “os Bentos (da Várzea) são índios, mas de outro tipo” (Tonha, 69 anos, Mundo Novo). Mesmo que tenham consciência desta diferença, não há como excluí-los, pois, quando eles buscaram ajuda em Mundo Novo para abrir as escolas indígenas, afirmaram literalmente: “Os Bentos do Jacinto e Chico Dimas são nossos parentes, se eles são indígenas, nós também somos”.

Os Bentos são considerados indígenas. Dentre as comunidades indígenas, em nenhum momento verifiquei afirmações que colocassem em dúvida esta condição, mas o pertencimento à etnia Potiguara é incerta. Embora eles adotem este etnônimo, por vezes se evidenciam discursos que apontam na direção de uma origem diversa, por isso, mesmo sem o apoio da maioria da família, parte dos Bentos residentes na comunidade de Pau-ferro recentemente passou a se identificar como Tubiba-Tapuio, ou Tapuia-Tubiba. Uma vez que o contexto no qual se desenvolvem as relações indígenas é marcado por tensões e dinamismos constantes, caso surjam divergências mais significativas, considerando a consciência da origem diversa, aumentarão as possibilidades de uma cisão maior entre os núcleos familiares que compõem os Potiguaras na serra das Matas.

Ainda em relação ao parentesco como critério de identificação, reação maior houve por parte dos Tabajaras do Olho d'Água dos Canutos, também residentes em Monsenhor Tabosa. Para estes, só pode ser indígena na região quem pertencer à família dos primeiros núcleos familiares que se assumiram na região, ou seja, os Paixões de Mundo Novo, os Da Luz (Ciana e Henrique) da Viração e os Canutos, Ambrósios ou Brazes, que são a sua família.

Os Tabajaras criticam também a rapidez com que foram implantadas as escolas indígenas nestas novas comunidades. Neste aspecto, concordam inteiramente com os Potiguaras da Viração, que defendem a existência de um estágio antecedendo o acesso aos benefícios e direitos indígenas; porém os Tabajaras foram mais longe em sua posição. Enviaram uma denúncia à SEDUC, à FUNAI e à revista indígena *Mensageiro*, do Conselho Indigenista Missionário - CIMI.

Com esta denúncia, as relações entre os Tabajaras e os Potiguaras do Mundo Novo ficaram ainda mais tensas. As pessoas que compõem estes dois grupos indígenas possuem uma trajetória comum em termos de militância nos movimentos sociais, pastorais

da Igreja Católica e partido político², contudo, há algum tempo, vêm se distanciando, em razão de opções e posturas divergentes. Os Potiguaras, embora sejam membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Monsenhor Tabosa e também eleitores cativos do PT, vêm priorizando a participação e a articulação do movimento indígena. Os Tabajaras se assumem como indígenas, mas priorizam a participação no sindicato e no PT.

A questão política foi um agravante nas relações dessas duas etnias. Na eleição do ano de 2004, Chico Dimas foi candidato a vice-prefeito na chapa de Chico Madeira (PMDB). Luiza Canuto, uma das maiores lideranças dos Tabajaras, do Sindicato do Trabalhadores Rurais de Monsenhor Tabosa e do PT, também foi candidata a prefeita pelo PT. O terceiro candidato foi Joãozinho (PSDB), indicado por Zé Souta, o atual prefeito, tido como inimigo dos indígenas. A votação de Luiza foi pouco expressiva (167 votos), porém a disputa entre Chico Madeira (5.037 votos) e Joãozinho (5.002 votos) foi acirrada, sendo o primeiro vencedor com uma pequena diferença (35 votos). Alguns moradores de Mundo Novo, até então eleitores fiéis do PT, antes da eleição, haviam afirmado que não votariam em Luisa, pois ela não tinha chances de ganhar e porque Chico Madeira era uma boa opção, uma vez que seu vice era Chico Dimas. Quando saiu o resultado da votação, passou a ser divulgado o boato de que os Paixões haviam sido os responsáveis pela eleição de Chico Madeira. Isto desagradou profundamente os Tabajaras, os quais passaram a qualificar como traição a suposta postura política dos Potiguaras do Mundo Novo.

Esses fatos resultaram na constituição de um novo contexto no Município de Monsenhor Tabosa, resultando na mudança das relações entre os Potiguaras e o Poder público local. Agora, eles não mais se sentem perseguidos por este, que passou a ser um parceiro do movimento indígena. Verifiquei isso principalmente no dia 19

² Para conhecer a trajetória dos Potiguaras do Mundo Novo, ver Lima (2003) e dos Tabajara do Olho d'Água dos Canutos, ver Almeida (2005).

de abril de 2006, quando os indígenas fizeram uma manifestação no centro da Cidade, comemorando o Dia do Índio. A Prefeitura assumiu quase totalmente os gastos do evento. Cedeu os transportes para deslocamento dos indígenas, o carro de som para manifestação, o local e o almoço para todos os presentes. Ao longo de toda a caminhada pelo centro da Cidade, o prefeito esteve à frente, afirmando seu apoio incondicional aos indígenas do Município. Este fato revoltou ainda mais os Tabajaras do Olho d'Água dos Canutos.

Para entendermos melhor o aborrecimento dos Tabajaras ante a aproximação dos Potiguaras com o atual prefeito, devemos retroceder alguns anos na conjuntura política de Monsenhor Tabosa. No ano de 1984, Chico Madeira foi eleito prefeito e Sebastião Messias, índio Tabajara, vereador. Em virtude das irregularidades na administração, Sebastião Messias denunciou Chico Madeira na Câmara de Vereadores, o que resultou em seu afastamento temporário do cargo. Depois de recorrer à justiça, Chico Madeira retornou à Prefeitura, porém contando sempre com a oposição acirrada de Sebastião Messias na Câmara de Vereadores.

Sobre a denúncia dos Tabajaras enviada à SEDUC, à FUNAI e publicada na revista *Mensageiro*, os Potiguaras responderam fazendo também acusações. Afirmaram que os Tabajaras desconhecem a articulação e todos os eventos do movimento indígena na serra das Matas, pois, ao priorizarem sempre as atividades do Sindicato ou do PT, se tornaram ausentes destes espaços. Por esta razão, desconhecem o processo de criação das escolas indígenas implementadas pela SEDUC nas novas comunidades.

Com a criação das escolas indígenas, os Potiguaras passam a receber a assistência da SEDUC. Na medida que integram as atividades por ela desenvolvidas, vão se apropriando dos conteúdos e recursos ofertados, colocando-os a serviço de seus interesses e necessidades. O processo de construção da identidade indígena em curso é intensificada e mediada pela formação recebida. Para melhor entender como isto ocorreu, vejamos alguns dados sobre a atuação desta agência estatal.

A atuação da SEDUC

A atuação da SEDUC junto aos povos indígenas no Ceará inicia-se, no ano de 1996, com o projeto *Reafirmando a cultura do índio cearense*. Ele tinha por objetivos: 1) desenvolver uma educação escolar indígena que reconhecesse o direito à diferença e preservasse as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas; e, 2) construir uma escola que seja um espaço positivo da reconstrução da identidade indígena, formando educadores indígenas que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas e se tornem os professores e gestores de seu sistema escolar. Somente a partir da implementação deste projeto, a educação diferenciada se evidencia no Ceará como direito assegurado aos povos indígenas e um dever do Estado. Antes a educação escolar dos indígenas era realizada quase totalmente pelas escolas formais existentes em seu meio ou nas proximidades de onde eles vivem.

Em relação à educação diferenciada no Ceará³, é possível afirmar que, diante da morosidade e ineficiência do Poder público em dar assistência aos indígenas, a atuação da SEDUC é vista por alguns como positiva e até pioneira, pois, antes mesmo de a FUNAI reconhecer a existência de muitos dos grupos indígenas cearenses, a SEDUC já assumia entre estes a implantação de escolas diferenciadas, dando, dessa forma, o seu reconhecimento.

A criação das escolas indígenas e o magistério indígena, segundo os Potiguaras, os técnicos do CREDE 13 e da SEDUC, são as iniciativas de maior relevância em termos de educação escolar indígena neste Estado.

Sobre as escolas indígenas, pode-se afirmar que, desde o *Projeto Reafirmando a cultura do índio cearense*, elas foram se expandindo e se consolidando. No ano de 1996, quando iniciou o

³ Para maior conhecimento do contexto da educação diferenciada no Ceará, ver Lima (2007).

projeto, havia apenas 2 (duas) escolas (Tapeba e Tremembé); em 1997, temos 8 (oito). Em 2001, este número sobe para 35 (trinta e cinco) e, atualmente, elas são 38 (trinta e oito). Destas, 35 (trinta e cinco) fazem parte da rede estadual de educação e 3 (três) do município. Para entendermos o salto verificado no ano de 2001, podemos citar o Decreto 25.970, publicado no Diário Oficial do Estado, de 31/07/2000, que estadualizou as escolas indígenas no Ceará. Uma vez institucionalizadas pelo decreto, por meio de contratos temporários, foram efetivadas as contratações de vários professores. Até então, os pagamentos eram efetuados por meio de convênio com as associações indígenas. Quanto ao processo de criação das escolas, a SEDUC destaca a construção de alguns prédios escolares como sendo um grande avanço, pois, entre outras, a precariedade das instalações físicas sempre foi um dos grandes desafios para o funcionamento da educação escolar indígena.

O magistério indígena assumido pela SEDUC⁴, do qual os Potiguaras fizeram parte, aconteceu em dezesseis etapas, ao longo dos anos de 2001 a 2004, contando com a participação de 135 pessoas, sendo estes professores atuantes e interessados que poderiam assumir salas de aula, de acordo com a necessidade de cada comunidade. Seu custo total foi de R\$ 1.121.969,60, dos quais R\$ 871.969,60 foram financiados pelo Banco Mundial e R\$ 250.000,00 pelo FUNDESCOLA. Sua carga horária constou de 1.400h/a de etapas presenciais; 960h/a de atividades individuais e coletivas; 1.100h/a de prática docente orientada e 60h/a de intercâmbio profissional e cultural, totalizando 3.520h/a.

⁴ Em razão das divergências, no Estado do Ceará, foram realizados simultaneamente três cursos de formação de professores indígenas: o *Magistério Indígena dos Tremembé*, o *Curso de Formação para Professores Indígenas* e o *Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*. O primeiro foi promovido por alguns pesquisadores da UFC e contou com os Tremembés de Almofala. O segundo, organizado pela SEDUC, contou com os Potiguaras, os Tabajaras, os Kanindés, os Kariris, os Tremembés do Córrego João Pereira e parte dos Pitaguarys, e Jenipapos-Kanindés. O terceiro, proposto pela APROINT e ligado à FUNAI, contou com os Tapebas, parte dos Pitaguarys e Jenipapos-Kanindés. Devido à participação dos Potiguaras da Serra das Matas, minha abordagem privilegia o curso proposto pela SEDUC. Para maior conhecimento do Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, ver Nascimento (2006).

Destacando alguns benefícios por ele trazidos para as comunidades indígenas, pode-se afirmar que as pesquisas realizadas pelos seus participantes ao longo das etapas forneceram um material bastante favorável à afirmação da identidade indígena. Desse modo, os livros publicados até o momento com este conteúdo são uma demonstração disso. Estou me referindo, por exemplo, ao *Povo Caceteiro da Serra das Matas - A força que vem da terra*, dos Potiguaras do Mundo Novo, e ao *Livro das Raízes Indígenas*, dos povos indígenas de Crateús⁵.

O conteúdo do curso (com destaque, as abordagens no campo da Antropologia, História e Legislação) colaborou na capacitação dos indígenas para assumirem não apenas as escolas indígenas, mas também a organização da própria comunidade. Foi recorrente a apropriação deste ambiente de acordo com as necessidades e interesses dos indígenas. Quem frequentou este espaço sabe da constância das reuniões nos intervalos das atividades previstas nas etapas de capacitação. Para as articulações do movimento indígena, ele foi bastante útil. As lideranças indígenas dele usufruíram constantemente, utilizando-o para as discussões e, até mesmo, deliberação de questões de seu interesse. O mesmo se aplica às ONGs indigenistas que fizeram destes momentos uma boa oportunidade para manter contatos com os destinatários de suas ações.

Conclusão

A descrição feita expôs como a descoberta dos direitos indígenas tem implicações diretas na emergência étnica dos Potiguaras na serra das Matas. Dentre estes direitos indígenas, neste relato etnográfico, houve uma atenção à educação escolar

⁵ Resultado das pesquisas realizados nos outros dois curso de formação de professores indígenas temos: *Tradição por trás da criação* e o *Fazendo Escola*, dos Tremembés; ao *Memória vivida dos índios Tapebas*, dos Tapebas.

indígena em razão da sua importância na visibilidade da etnicidade indígena Potiguar. O recorte procedido visou a demonstrar como o grupo projetou sua indianidade, demarcando uma nova fase, marcada pelo reconhecimento oficial presente na implantação da educação diferenciada, um direito assegurado às populações indígenas na Constituição Federal e atual LDB.

Historicamente a escola esteve a serviço do Estado, colaborando com a submissão dos indígenas, sendo, portanto, um instrumento colonialista e integracionista (FERREIRA, 2001; LUCIANO, 2006; SILVA e AZEVEDO, 1995). Atualmente, o movimento indígena, não apenas no Nordeste, faz da educação uma das principais bandeiras de luta. Buscam convertê-la em um instrumento a serviço da autonomia dos indígenas, pois acreditam que por seu intermédio seja possível fortalecer a cultura e acessar os conhecimentos da sociedade hegemônica.

Mesmo sendo conhecidas as carências e limitações da assistência dada, no Ceará, a atuação da SEDUC é vista por alguns como positiva. Diante da morosidade e ineficiência do Poder Público em assistir os indígenas, a implementação de escolas indígenas foi qualificada como pioneira. Isto porque, em certas comunidades indígenas cearenses, esta foi a primeira política pública implementada. Explicitando, antes mesmo de a FUNAI reconhecer a existência de alguns grupos, a SEDUC dava o seu reconhecimento por meio da abertura de escolas indígenas.

Para os Potiguares, a escola diferenciada e o magistério indígena são vistos como espaços de aprendizagem onde a identidade se fortalece com a assimilação dos conteúdos ofertados, troca de experiências com os demais grupos indígenas, resgate e revitalização da cultura por via das pesquisas realizadas. A capacitação recebida os torna aptos para assumir não apenas as escolas indígenas, mas também a chefia e a organização da própria comunidade. Não por acaso as lideranças na serra das Matas são majoritariamente as pessoas que atuam como professores nas escolas indígenas.

Na apropriação da educação pelos indígenas, é recorrente o debate sobre o que viria a ser uma escola legitimamente indígena. Como os povos indígenas no Brasil são diversos, as respostas são também bastante variadas. Especialmente por se voltar para grupos diferentes e dizer respeito a eles, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado sofre o efeito de interesses distintos expressos nas relações sociais de poder existentes nas comunidades indígenas. O caso Potiguara da serra das Matas vem indicar que as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem produzir resultados diferentes dos esperados. A análise do processo de criação da escola indígena pela SEDUC evidenciou os conflitos presentes na serra das Matas, manifestando como a reivindicação da educação diferenciada foi bastante oportuna diante das divergências de interesses, seja com o Poder público local, com os núcleos familiares antagônicos ou com outros segmentos sociais, como os proprietários rurais. Esta constatação me permite atestar o protagonismo dos indígenas ante as intervenções que sofrem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. *In: O'DWYER, Eliane Cantarino. Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV/ABA, 2002.

ALMEIDA, Alyne Silva. **Ninguém queira saber o quanto custa uma saudade – índios Tabajara do Olho d'Água dos Canuto**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ARRUTI, José Maurício A. A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *In: Mana – estudos de Antropologia Social*, outubro, v. 3. n. 2, p. 7-38, 1997.

_____. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

BRASILEIRO, Sheila. Povo indígena Kariri: emergência étnica, conquista territorial e faccionalismo. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

CARNEIRO MARTINS, Sílvia Aguiar. Os caminhos das aldeias Xucuru-Kariri. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: Mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ERIKSEN, Thomas Hylland. **Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives**. London and Sterling, VA: Pluto Press, 2002.

FERREIRA, Marianna Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva & FERREIRA, Marianna Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

HOBSBAWN, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric & RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2006.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **Os Potyguara do Mundo Novo: estudo acerca de uma etnicidade indígena.** Fortaleza: Monografia (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

_____. **Trajetórias entre contextos e mediações: a construção da etnicidade Potiguara na Serra das Matas.** Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? – situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org). **A viagem da volta– etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

SILVA, Marcio Ferreira da Silva e AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena**

na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Ed. UNB, 1991 [1922].

Reflexões em torno das experiências de construção de "uma escola do nosso jeito"^(*)

Rita Gomes do Nascimento

Introdução

As experiências caracterizadas como **educação escolar para os índios** (perpassada por ações exógenas, orientada por ideais assimilacionistas e integracionistas) e **educação escolar dos índios** (uma perspectiva que teria como foco o protagonismo indígena, assentada nos princípios da autonomia e autogestão) fornecem um quadro que nos permite entender o movimento por uma escola diferenciada no contexto da educação brasileira. Buscando compreender este percurso, supomos que não se pode perder de vista o contexto global em que a educação escolar indígena se insere, haja vista que ela reflete a natureza das relações estabelecidas entre os grupos étnicos e as diferentes instâncias de poder que compõem a sociedade envolvente. É necessário, porém, certo cuidado para não incorrerem em

^(*) Expressão usada pela professora Ana, da etnia Tapeba.

análises que aprisionariam os sujeitos às determinações das instituições, negando, desse modo, seu papel como agentes e autores históricos. No caso dos índios cearenses, o fenômeno de reemergência identitária, em plena expansão, mostra, pelo contrário, que as identidades locais têm, cada vez mais, afirmado a presença sócio-histórica destes no cenário político contemporâneo.

Neste texto, apresentamos os sentidos que se fazem presentes na luta por uma escola diferenciada no Ceará, por meio de imagens matizadas pelos desejos, interesses e necessidades de um grupo de professores e lideranças indígenas, na intenção de traduzir o **seu jeito de ser**. Este grupo participou do projeto de formação do curso de magistério indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, realizado entre os anos de 2001 e 2005. As falas dos interlocutores foram colhidas durante entrevistas ocorridas em 2004 e 2005 por ocasião da pesquisa para o curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Da mesma forma, estas reflexões constituem parte do texto dissertativo resultante desta pesquisa.

No conjunto dos relatos, é percebida a elaboração de imagens apoiadas nas categorias **dentro** e **fora**, forjadas pelos próprios índios como mediadoras da função social da escola. Constatamos, então, que estes utilizam, em diversos momentos, o termo **fora** para designar os não-índios, a escola convencional ou escola do **branco** e, no geral, a sociedade nacional com suas instituições. Define-se, desse modo, em seus discursos e posições políticas, a imagem do **nós** oposta ao **eles**. Em contrapartida, os **de dentro** são os índios que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas escolas diferenciadas, nas lutas pela saúde, nas retomadas de terra, nas assembleias e conselhos, ou seja, nos diversos espaços que possibilitam a afirmação de uma identidade indígena.

Observamos que tais categorias servem como instrumentos de demarcação das fronteiras étnicas, no sentido sugerido por

Barth (1998). Com efeito, para esse autor, é a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange. Desse modo, se um grupo conserva sua identidade quando seus membros interagem com outros, isso implica a elaboração de critérios para determinar a pertença e a exclusão, estabelecendo a linha de demarcação entre membros e não-membros. Seria dessa forma, então, que, de um modo geral, ocorreriam os processos segundo os quais os grupos construiriam, manteriam ou transformariam seus limites étnicos.

Em busca da diferença e contra o preconceito

Em consonância com os diversos sentidos das singularidades étnicas reivindicadas, uma escola do nosso jeito tem como lema a busca pelo diferente. Nessa direção, tal busca torna-se o mote na constituição de uma escola que se distancia, em alguns aspectos, do modelo de escola ocidental, predominante no ideário da educação brasileira. Na visão da liderança Rosa, da etnia Tapeba, *na escola do branco só ensina a ler e escrever; na escola do índio ensina cultura*. É, portanto, com suporte nas imagens da escola do “branco” que se delineiam outras situações contrastivas, representando algo não encontrado nesse modelo de escola. Essas imagens culturais da escola do índio traduzem o intuito de fortalecimento do *ethos* indígena em face de um modo de ser imposto pela sociedade envolvente.

Percebe-se, então, que é com base em um retrato da escola convencional que os índios criam um projeto de escola diferenciada. *De uma época de discriminação das nossas crianças dentro da escola convencional, o analfabetismo era grande, então decidimos criar uma escola do nosso jeito, fazer diferente*. Assim nos apresenta a professora Ana, da etnia Tapeba, os principais motivos que impulsionaram os índios a criar inicialmente suas escolas. A discriminação e o analfabetismo, oriundos dos diversos preconceitos praticados contra eles, são

elencados nessa fala para mostrar como o modelo ocidental de escola constitui um importante vetor na difusão de valores e interesses de uma sociedade dominante. Assim, a justificativa para se buscar o diferente, assumindo o significado de afirmação identitária, visa a superar as adversidades e exclusões provocadas pelo preconceito.

Dessa forma, percebemos como a ideia do preconceito foi incorporada às práticas e discursos desses grupos étnicos, justificando muitas das suas ações sociais, com destaque para a luta por uma educação escolar específica. Sobre este assunto, afirma, o líder João Pitaguary: *Lutamos por essa escola diferenciada por causa do racismo e preconceito contra os índios*. Um dos principais objetivos da implantação da escola diferenciada seria, portanto, minimizar os efeitos negativos da discriminação, tomando, em sentido contrário, a diferença como móvel de suas táticas e estratégias na produção e reprodução material e simbólica da existência desses grupos. Corroborando essa ideia, acreditamos, conforme Bourdieu (2004:112), que “as propriedades (objetivamente) simbólicas, mesmo as mais negativas, podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais e também simbólicos do seu portador”.

Segundo José, liderança Jenipapo-Kanindé, *esse ensino diferenciado veio pra fortalecer, mostrar pra criança o que ela é e o que é ser índio. Quais são os caminhos que ele vai trilhar daqui pra frente*. Percebemos, nessa fala, que existe, por parte dos índios, uma crença na escola diferenciada como fortalecedora da afirmação das identidades indígenas. Dentre os papéis atribuídos à escola, é destacado, nesse momento, aquele ligado à definição das perspectivas desses indivíduos e seus respectivos grupos. Nessa direção, concordando com Giroux (1997:124), cabe à escola orientar as formas sob as quais alguns indivíduos e grupos sociais definirão seus modos de viver, afirmar e participar da construção de suas identidades. A escola indígena, como estamos percebendo, tem como um dos seus pilares a afirmação étnica das identidades diferenciadas como fator de unidade do grupo.

Na perspectiva da **unidade pela diferença** e da escola como o **local de ser indígena**, é posta em evidência a necessidade do ensino desse **saber ser**. Nesse sentido, afirma ainda José: *A criança precisa saber ler e escrever, mas também ela tem que saber ser índio, pra mais tarde saber enfrentar o mundo lá fora*. Percebemos, então, por meio deste exemplo, que a escola é vista como um instrumento que possibilita ao aluno refletir criticamente sobre o mundo em que vive. Tal mundo, composto pelos espaços local (da comunidade) e global (o mundo **lá fora**), define os limites atuais do que é ser índio. No relato, é posta em primeiro plano a imagem da escola como espaço de preparação para a vida, fornecendo aos educandos os elementos essenciais para seu posicionamento crítico diante do mundo que os cerca.

Compreendemos, desse modo, que a escola diferenciada se apresenta para esses grupos como uma estratégia que visa a assegurar a existência, material e simbólica desse **modo de ser**. No plano material, ela é retratada como *o meio, o caminho onde se faz a discussão dos direitos pela terra, dos direitos pela saúde, dos direitos pela educação*. De acordo com Pedro, professor Tapeba, percebemos que a escola é apresentada como um espaço privilegiado para a discussão das principais questões que compõem a vida material desses grupos sociais, abrindo a possibilidade de desenvolver nos educandos uma consciência crítica. A esse respeito, nos ensina Freire (2000) que tal possibilidade está na conscientização, condição que permite a inserção e o reconhecimento do sujeito como ser histórico, inscrevendo-o na busca de sua afirmação.

Na trajetória de afirmação dos grupos indígenas, o conhecimento dos direitos sociais que a escola pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos projetos societários desses indivíduos e tornada **bandeira** na organização de seus movimentos políticos. Desse modo, de acordo com Jurandir, professor e líder Tapeba, *a gente, percebendo que tem direito, vai lutar por aquilo [...] mostrando que já tá tendo uma*

certa autonomia. Busca-se, com isso, alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, fazendo valer as necessidades, desejos e interesses de suas comunidades. Assim, a luta pela escola diferenciada é interpretada como um dos caminhos que leva ao desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva.

Ainda de acordo com esse ponto de vista, um dos sentidos da educação diferenciada é, conforme expressa a professora Maria, Jenipapo-Kanindé, *reconhecer os meus direitos e também saber dos meus deveres*. Sendo assim, mais uma vez vemos a escola diferenciada desempenhando sua função sociopolítica, socializando os saberes pertinentes aos direitos e deveres dos índios, traduzidos nos princípios de conduta que orientariam as suas vidas nas comunidades e na relação com a sociedade majoritária.

Como estamos percebendo, a compreensão da escola como lugar para a aprendizagem e discussão dos direitos representa o desejo de realizar uma educação crítica e conscientizadora “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...]” (FREIRE, 1989:89). Dessa forma, o conhecimento das leis, por exemplo, propiciado pela escola diferenciada, sobretudo via cursos de formação docente, serve aos índios como base na organização de suas lutas¹.

Nesse sentido, o conhecimento da legislação, para Jurandir, serve principalmente como *um instrumento de unir as comunidades*. Vemos, desse modo, ser referenciado mais uma vez o sentido da unidade pela diferença, quando é atribuída à escola diferenciada a imagem do espaço privilegiado para a aprendizagem e discussão dos direitos singulares dos índios.

¹ Nos currículos das escolas diferenciadas, sobrepondo-se às disciplinas ordinárias das propostas curriculares nacionais, há o estudo da “legislação indígena e indigenista”, que também ocupa grande parte das etapas nos cursos de formação docente indígena.

Observamos que, no delineamento desses sentidos, vai se revelando uma imagem da escola diferenciada conforme as diretrizes de uma perspectiva de **educação escolar dos índios**. Além das questões ligadas à conquista dos direitos sociais, um modelo de escola orientado por essa perspectiva pode ser definido como o esforço, realizado por esses grupos étnicos, visando a sua constituição como autores na criação e gestão de práticas pedagógicas específicas.

No plano simbólico, compreendemos que os índios no Ceará buscam o fortalecimento de suas práticas culturais por meio de mecanismos como a escola diferenciada e, por extensão, os cursos de formação docente, tendo em vista que, na aprendizagem de seus direitos e deveres, é assegurado um jeito de ser diferente. Sob essa perspectiva, a escola pode ser tomada como “uma instituição cultural no sentido pleno do termo” (GAUTHIER & MELLOWKI, 2004:539). De acordo com o líder João Pitaguary, o papel da educação indígena *é manter a tradição, os costumes*, indicando-nos que a função da escola diferenciada reside, manifestamente, na revitalização dos costumes, crenças e tradições desses grupos.

Para Iracema, a escola diferenciada significa a necessidade de *sempre tá trabalhando em cima de nossa cultura, mas sem esquecer de estudar as outras culturas, o mundo lá fora*. A atenção à diversidade cultural, presente nas diferentes dimensões que constituem a vida social dessas comunidades, é, desta forma, referenciada na fala da professora Pitaguary. A escola figura, então, como o espaço não só de aprendizagens de conteúdos disciplinares formais ou dos direitos e deveres, mas também como o lugar onde, sob uma concepção mais pluralizada da cultura, são repassados os diferentes saberes culturais.

Nesse sentido, lembra Forquin (1993), educação e cultura mantêm uma relação orgânica, quer se tome educação no seu sentido lato, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja ao âmbito escolar. Para esse autor, em todo processo

educativo há uma relação de ensino e aprendizagem (comunicação, transmissão, aquisição) de alguma coisa que é precisamente o conteúdo da educação (conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores). Desse modo, o conteúdo veiculado no processo educacional “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, [assim] pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”. (FORQUIN, 1993:10).

Percebemos que os índios, ao relacionarem o termo cultura ao modo de ser indígena, apreendem-no de forma rica e complexa, divergindo de uma acepção comum que referencia apenas a aquisição de conhecimentos eruditos ou ilustração. No caso da escola diferenciada, vemos que o sentido atribuído ao termo cultura é aquele que diz respeito a um modo particular de ser, pensar e se comportar de uma coletividade². Essa escola não deve limitar-se, desse modo, a um ensino singularizado, quer dos conhecimentos tradicionais, quer do conteúdo curricular da escola convencional. Apesar de servir para fortalecer as práticas culturais dos índios, ela não se restringe, portanto, **ao mundo** da comunidade, abarcando outras realidades. Sob esse ponto de vista, o papel dos professores na escola é possibilitar ao educando a formulação de um conhecimento que o habilite a circular nesses mundos e em seus universos culturais.

A proposição do ensino nas escolas diferenciadas baseado em um caráter inclusivo e plural não nos deve fazer esquecer, no entanto, que todo processo educativo é seletivo e **produtor de cultura**. Como nos sugere Forquin (1993:14) “[...] toda educação e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração

² O termo cultura, como conceito operacional chave de algumas das ciências humanas, com destaque para a Antropologia, é objeto de várias “releituras”. Sobre o assunto, ver Laraia (2003), Geertz (1978), Seeger (1977), Andrade (1998).

dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Nesse sentido, a orientação dos conteúdos curriculares nas escolas indígenas, pressupondo uma seleção e uma reelaboração das tradições culturais de vários grupos étnicos, deveria atender às exigências e interesses atuais dos diferentes jeitos de ser dos índios. Assim, se de um lado vemos os princípios que orientam a proposta de **uma escola do nosso jeito**, por outro, percebemos como operam alguns mecanismos de atualização cultural, definindo os conteúdos culturais que se destinam às gerações futuras.

Ser professor nas escolas diferenciadas

Percebemos que é com amparo nos diferentes lugares ou papéis assumidos pela escola diferenciada que vai se definindo aquele do professor indígena. Esse papel é apresentado pelos formadores indígenas (lideranças e professores) em diversas imagens traçadas desde olhar de si (**de dentro**) e de outrem (**de fora**). No que diz respeito aos professores indígenas, tais imagens, idealizadas por eles próprios e pelos outros (membros da sociedade envolvente), são apresentadas num jogo de vontades nem sempre manifestamente expressas ou objetivadas. Por meio dessas perspectivas, os papéis vão se definindo e, dessa forma, esses sujeitos estabelecem suas identidades docentes, em busca de uma profissionalização³.

A atuação destes profissionais é norteadada por sua condição de implicados no contexto indígena, sugerindo-nos tomar de empréstimo, para análise do papel dos docentes, o caráter **orgânico** apontado por Gramsci (1995) da ação de alguns intelectuais. Nesse sentido, segundo o autor, toda sociedade possui

³ Transpondo a discussão existente entre a profissionalidade ou não da atividade docente, falamos em identidade profissional por percebermos a busca desses sujeitos por uma formação especializada como uma consciência de pertença a uma coletividade (a dos professores). Em suma, uma busca que lhes proporcione melhores condições ao exercício de suas funções. Sobre essa discussão, ver Ramalho et al. (2003) e Contreras (2002).

sua camada de intelectuais ou tende a formá-la, ligada a uma classe determinada. Os formadores indígenas, dentre esses os docentes, dessa forma, são postos como os responsáveis pela organização da sua cultura e da sua escola. Essa última, como referenciado anteriormente, é tida pelos próprios índios como um dos principais mecanismos responsáveis pela difusão cultural. Assim, tomando o relato de Ana como um exemplo, quando nos diz que *o trabalho do professor indígena é revitalizar a cultura indígena*, vemos os docentes sendo representados como os agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena, processo no qual o conhecimento das tradições locais figura como um dos elementos determinantes da sua prática docente. Nesse sentido, uma das maiores preocupações dos índios nos cursos de formação de professores está ligada à manutenção de suas culturas, constituindo-se em uma das principais razões para sua criação. Tal motivo é expresso em opiniões como as da professora Iracema, etnia Pitaguary, quando faz referência à sua experiência de formação, afirmando que *o curso veio pra manter a tradição*.

Na imagem do papel do professor apresentada pelo olhar **de dentro**, percebemos ainda uma distinção sugerida pelas perspectivas denominadas de **nós-nós** e **nós-outros**. Entre os partidários da primeira posição, há uma crença comum de que *os índios precisam de professores que conheçam a cultura indígena*, segundo a opinião do líder João. Sob esse ponto de vista, os índios, de um modo geral, e os professores indígenas, mais particularmente, devem empregar em suas práticas cotidianas, prioritariamente, os saberes e símbolos **de dentro**, tidos como **originários** e também **legítimos**. Esses se apresentam, pois, como os verdadeiros **depositários** dos valores de sua cultura. Os que adotam o segundo ponto de vista, por sua vez, percebem de um modo diferente as circunstâncias nas quais se inscreve o papel do docente indígena. Partindo de uma visão **mais relacional** das interações interétnicas e das práticas pedagógicas, acreditam

que *um professor indígena precisa ser conhecedor do seu povo e da realidade dos outros povos*, conforme destaca o professor Pedro. Dessa forma, conhecendo a realidade de seu povo e dos outros, os professores indígenas estarão aptos a constituir comparativamente suas práticas e saberes docentes na preparação de seus alunos para as relações com o **mundo lá fora**, favorecendo a troca de experiências e saberes culturais.

O professor indígena, no desempenho de seu papel, orientado por essas duas ideias, deve se apropriar dos conhecimentos **de dentro** e **de fora**, de forma complementar. Assim, segundo a professora Ana, ao mesmo tempo em que é preciso *buscar muito o ensinamento do seu povo*, e, por conseguinte, *repassar todos os seus saberes para a comunidade*, da mesma maneira, o professor precisa, *conhecer o mundo lá fora*. Nesse discurso, percebemos que os professores são apresentados como os principais interlocutores no diálogo intercultural, formando saberes, tanto na sala de aula quanto por meio de suas experiências, numa totalidade social que cobre, ao mesmo tempo, o local e o global. Esse assunto é abordado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que apresenta a base curricular das escolas diferenciadas como assentada na temática da diversidade cultural e dos saberes característicos dos diferentes grupos étnicos. O princípio da interculturalidade, portanto, informa, de um modo geral, os projetos de educação escolar dos índios, e, de uma forma particular, as práticas docentes dos professores indígenas.

Esse é um dos aspectos lembrados pela professora Iracema, ao apontar os motivos que impulsionaram a criação do Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, quando nos diz que *o curso foi para ter uma interculturalidade*. O objetivo de uma educação intercultural, centrado nas questões da diversidade, é posto, por meio desses exemplos, como a base de uma prática pedagógica a ser desenvolvida pelos professores índios nos contextos plurais em que vivem. Nesse sentido, o tema

da diversidade cultural, constitui, nos currículos de formação, importante competência pedagógica a ser constituída e praticada pelos professores (GOMES, 2002; SILVA, 2002:17); ideia semelhante à de García (1999), que apresenta os conhecimentos e atitudes relacionadas à diversidade cultural como componentes necessários à formação docente, permitindo aos professores a compreensão das complexas situações de ensino.

Ainda no que diz respeito aos sentidos da ação do professor nas escolas diferenciadas, se destaca a visão, tornada corrente nos meios educacionais indígenas, de que os docentes devem representar os interesses socioculturais e políticos das suas comunidades. Esse fato decorre, principalmente, da condição de articuladores de muitos desses professores, estando à frente do movimento de realização das escolas diferenciadas. Isto significa que o professor, em determinados momentos, é impelido a assumir um papel que ultrapassa os limites da sala de aula, como exemplifica o discurso da professora Maria, ao nos dizer que *às vezes a gente tem que fazer o papel de professor e liderança ao mesmo tempo*. Essa nova atribuição do professor indígena é apresentada como questão polêmica, haja vista uma suposta interpenetração de papéis entre professores e lideranças indígenas. Aliada à novidade que representa o ser professor nesses contextos, essa confusão nas atribuições de professores e lideranças está na origem de alguns dissensos presentes no projeto das escolas diferenciadas.⁴

Matizando essa imagem de um **professor-liderança**, observamos a existência de posições mais conciliadoras, como a do professor Pedro, ao reconhecer que *as pessoas dizem que sou uma liderança, mas não me apresento como tal. Sou mesmo um professor*. Desse modo, apesar de seu reconhecimento como líder, Pedro entende que sua atuação é limitada à esfera da educação

⁴ Sobre os consensos e dissensos que se apresentaram na formulação da proposta de formação docente indígena no Curso de Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, ver Nascimento (2006).

escolar, buscando mostrar a relatividade de sua suposta condição de liderança. Sabemos entanto, que a escola está inscrita no conjunto de lutas das comunidades indígenas, compondo importante parte da pauta de seus movimentos sociais, e que o professor está diretamente envolvido neste processo. Além disso, lembramos que a escola desempenha o papel de espaço privilegiado de articulação dos grupos étnicos com a sociedade envolvente, pondo em destaque nesse cenário a figura do professor. A função de liderança, por sua vez, dotada de várias dimensões, transcende a atividade docente e a ação militante, uma vez que ela abrange ainda, de forma privilegiada, o conhecimento das tradições, dentre outros atributos⁵.

Ainda sobre este assunto, é importante atentarmos para o que nos relata João, ao afirmar que *ser professor e liderança não é uma coisa boa, cada um com seu papel*. Vemos ser apontada a dificuldade em se conciliar a atenção conjunta nos espaços e tempos da escola com aquela de uma liderança, haja vista as diversas atribuições dos líderes e dos professores. Apreendemos, desse modo, não ser uma coisa boa o comprometimento de suas funções específicas. Não obstante esse aspecto, segundo ponderação do líder José, *os professores podem ser as futuras lideranças, se eles se interessarem*. É aberta, então, a possibilidade do surgimento e formação dos professores como novos líderes, condicionada ao engajamento destes no projeto educacional das escolas diferenciadas e nas demandas culturais, políticas e sociais da comunidade que, em última instância, define ou não o seu papel de liderança e, até mesmo, a sua permanência em sala de aula.

A respeito desse aspecto, exemplifica José: *se o professor só se preocupa com sua sala de aula e não se preocupa com outra coisa lá fora é mesmo que não estar na luta*. Vemos então que, de acordo com

⁵ A respeito dessa discussão, consultar o texto "Troca e poder: filosofia da chefia indígena", Clastres (1978, p.21-35).

esta liderança Jenipapo-Kanindé, a atividade docente precisa fazer uma articulação do trabalho desenvolvido na sala de aula com as questões de sua comunidade. Caso contrário, a prática dos professores indígenas é destituída do valor simbólico de luta do qual se reveste também o projeto educacional diferenciado. Isto significa que o professor, agindo isoladamente, no espaço da sala de aula, poderá ter a sua atuação comparada àquela do *professor de fora que vai dar aquela aula e desaparece*, conforme destaca Pedro.

Esses sentidos comuns atribuídos à prática docente, evocados no conjunto dos discursos, referem-se à necessidade de engajamento do professor na luta indígena, a exemplo do que fala a professora Iracema, para quem *os professores não podem ficar restritos só ao português, à matemática*. Isto significa que, além da tarefa de ensinar os conteúdos comuns do currículo nacional, a atuação docente transcende os limites e possibilidades estritos da sala de aula, conduzindo o professor indígena a assumir a posição de educador e militante, por meio do engajamento e comprometimento político com sua realidade social.

Como militância, a atuação do professor indígena, inevitavelmente, extrapola o campo político das lutas por direitos básicos de cidadania. A ação educadora de sua prática pedagógica é ampla em objetivos e, desta forma, está impregnada da função social que a comunidade atribui à escola diferenciada. Compreendemos, portanto, que ser professor militante é estar engajado no movimento de organização política do seu grupo de pertença. É desenvolver uma ação pedagógica em que os sujeitos envolvidos conheçam e se reconheçam na emergência de se lutar por sua autonomia como grupos diferentes. Parafraseando Freire (2000), é praticar uma pedagogia de libertação dos oprimidos, pois, quem melhor do que eles para compreender a necessidade de libertação à qual só chegarão a atingir pela práxis de sua busca e pelo reconhecimento de se lutar por ela?

Além das imagens de liderança e militância, emergem outras acerca do papel do docente indígena, como a expressa na fala do

líder João, ao comparar os exercícios de liderança e docência: *o professor, pra liderança, é como se fosse um aluno*. Isto nos faz pensar na ideia da ação docente como um exercício de múltiplas aprendizagens, representando constante ser e vir a ser destes sujeitos/agentes/autores em permanente formação. Em sentido simétrico, os professores também se reconhecem como aprendizes, quando, por exemplo, admitem: *nós, professores, não detemos esse conhecimento total*, conforme exclamação do professor Pedro. Entendemos que se reconhecer e ser reconhecido como em um *continuum* de aprendizagem reflete também um compromisso ético assumido pelo professor em sua profissão. Ainda referenciando a fala de João, observamos que as lideranças são apresentadas também assumindo o papel de formadores dos docentes índios.

Ao apontar o papel das lideranças na formação docente, vemos serem referenciados os diversos sentidos da formação, muitos deles localizados fora do ambiente escolar. Aprender, portanto, não é somente obter saberes, no sentido escolar e intelectual do termo. É apropriar-se de práticas e formas relacionais, estar face a face com os sentidos da vida, do mundo, de si mesmo. De forma geral, podemos afirmar que os professores se formam nas suas relações com **o outro** e consigo mesmos, mediando suas várias experiências de vida, sejam elas coletivas ou pessoais. Isto significa que, na qualidade de educador, o professor também se educa (aprende). Com efeito, de acordo com Charlot (2005:57), educar é educar-se na relação com **o outro**, por isso, toda relação com o aprender “é também relação com o mundo, com os outros e consigo”.

Nessa aprendizagem com **o outro**, destacamos ainda que os professores não-índios (os **de fora**) são tidos também como referência para as aprendizagens dos docentes indígenas, como podemos perceber na declaração de Iracema, ao refletir sobre o planejamento educacional realizado em conjunto com as demais escolas da rede municipal: *a gente aprende com a vivência dos*

outros professores, com as experiências que eles têm. O aprendizado com a experiência dos professores não-índios está associado aos sentidos da escola diferenciada como espaços de fronteiras onde prevalece a troca de saberes, instrumentalizando os indígenas, em suas interações com o **mundo lá fora**, a enfrentar situações novas. Isto possibilita aos alunos e professores indígenas a aprendizagem de habilidades e competências necessárias para transitar nessas diferentes realidades socioeducacionais.

A necessidade do reconhecimento do professor indígena e seu compromisso sociocultural

A gente precisa do reconhecimento da comunidade, ser mais acreditado. Conforme nos indica a professora Ana, é instituída nas escolas diferenciadas uma relação entre reconhecimento e legitimidade, definindo, sob muitos aspectos, a prática docente dos professores indígenas. Tomando parte nas demandas sociopolíticas de suas comunidades, até mesmo como condição para o exercício de suas práticas profissionais, os professores necessitam obter o reconhecimento de seu grupo de pertença, legitimando as suas ações pedagógicas e políticas. As comunidades, por sua vez, exercem uma espécie de controle representativo das ações dos professores, reconhecendo ou não as suas atuações profissionais.

Desse modo, uma das razões dos dissensos em determinados grupos indígenas a respeito da escola diferenciada, pode ser exemplificada pela fala do líder João, quando afirma que *se são professores, não são formados, não têm um diploma, então, a própria comunidade fica achando que eles não têm capacidade de ensinar.* Por isso, um dos motivos na solicitação de um curso de formação docente para os índios reside na cobrança de uma formação escolarizada. Ainda a esse respeito, a professora Ana, ao falar sobre a criação do curso de formação Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, completa: *o que valia para as mães era um*

diploma, um certificado, e isso a gente não tinha, aí foi quando a gente sentiu necessidade de fazer esse magistério.

Nesse contexto, em que a profissionalização dos professores índios representa uma das condições indispensáveis para sua atuação profissional, o diploma figura como uma certidão dotada de poder material e simbólico (BOURDIEU, 1998:78), mediante a qual os professores estarão legitimamente habilitados ao exercício da prática docente. Vemos, com isso, que alguns dos valores educacionais da escola convencional são reconhecidos pelos índios como legítimos, se constituindo em algumas das competências a serem adquiridas também pelo professor indígena.

Contribuindo, em muitos casos, para o problema do reconhecimento desse professor em suas comunidades, figuram as condições desfavoráveis da estrutura material de algumas escolas diferenciadas. Ainda hoje, muitas destas escolas funcionam em situações precárias, como a inexistência de prédios escolares⁶ ou seu funcionamento em espaços alugados e inadequados, escassez de material didático (convencional e específico), merenda escolar insuficiente e documentação de escrituração quase inexistente (boletins, transferências, diários de classe). Apesar dos problemas, os ideais políticos ligados às questões do movimento indígena têm certa primazia na implantação dessas escolas, conforme interpretação do professor Jurandir, ao expressar que *a educação diferenciada é audaciosa, mesmo sem ter estrutura, as escolas indígenas funcionam.*

Não obstante esses problemas, o reconhecimento da atividade profissional do professor indígena é alcançado, segundo a opinião da professora Maria, *quando ele defende a comunidade dele, os*

⁶ Ainda há escolas funcionando em locais improvisados, a exemplo do que ocorreu na fase inicial de sua implantação, quando muitas delas funcionavam sob árvores. A entrevista com a professora e líder Ana, por exemplo, foi realizada na ocasião de uma retomada de terra, momento em que a comunidade Tapeba do Trilho iniciara a construção de um prédio escolar próprio.

direitos. Quando passa pra comunidade seus deveres como professor. Visualizamos, assim, uma dupla dimensão em que se dá o reconhecimento: o cumprimento de seus deveres (ensino) e o compromisso (sociopolítico e cultural) com a defesa dos direitos da comunidade. Constatamos que o cumprimento dos deveres, por parte dos professores, confere *status* de legitimidade à sua atuação profissional, ao passo que a defesa dos direitos sociais está ligada ao poder mandatário de que se revestem as suas ações como representantes dos interesses das comunidades. Verificamos, desse modo, que a identidade profissional dos docentes indígenas se faz em uma via de mão dupla dada pelo cumprimento de deveres e compromisso com a defesa dos direitos de seus grupos de pertença.

Percebemos, desse modo, que a atividade docente em contextos indígenas insere-se num quadro de múltiplas funções, intrínsecas às escolas diferenciadas, mostrando a complexidade e variedade de atribuições que envolvem o ser professor nesses espaços. Refletindo sobre a criação da categoria de professor indígena, Meliá (*apud* NASCIMENTO, 2004:152) observa, quanto ao seu papel, que estes “tendo uma ferramenta e recursos supostamente modernos [...] têm assumido posições de lideranças e, às vezes, se constituindo em opositores [...] à organização tradicional dentro do grupo [...]”. Na mesma direção de análise, Peggion (2003) diz que a formação de um docente indígena cria uma nova categoria nessas sociedades, ocasionando uma hierarquização nas relações pautadas no conhecimento coletivo. Ainda, de acordo com esse autor, o trânsito pelos códigos ocidentais e o recebimento de salários pode fazer com que, muitas vezes, o professor se veja ou seja percebido como uma pessoa fora do grupo.

A contratação de professores para a educação diferenciada nos quadros efetivos dos governos é, para muitos, outro fator de agravamento destas tensões. No Ceará, esta não é uma ideia consensual entre os grupos indígenas. Alguns acreditam que a contratação poderia levar os professores a se afastarem das orientações de suas comunidades. Assim, tendo em vista o controle

relativo que estas mantêm sobre os docentes, o que pode estar sendo ameaçada é a autonomia desses grupos em relação a determinados aspectos de funcionamento da escola diferenciada. Nesse sentido, vale a pena lembrar que é a comunidade a indicar os professores, mantendo-os ou não na função por mecanismos internos, como o reconhecimento ou não de suas práticas pedagógicas.

Desse modo, o professor índio, no processo de reconhecimento de sua atuação profissional, deve assumir importante papel nas lutas do movimento indígena, defendendo os interesses de sua comunidade, conforme a explicação do líder José: *o professor indígena fortalece a luta indígena. É diferente do professor de fora – ‘o branco’ - que vinha dar a aula, mas que não estava nem aí pra nossa cultura, pro nosso direito.* O estabelecimento de um contraste entre ser professor **de dentro** e ser professor **de fora** mostra um provável **descompromisso** desse último com a **cultura** e o **direito** destas comunidades. Ainda sobre este aspecto, acrescenta a liderança Rosa que *um professor branco não sabe lidar com um índio, não vai saber ficar na sala de aula com uma criança índia.* Na caracterização da falta de trato do **professor branco** com as crianças indígenas e os direitos de suas comunidades, dão-se os contornos do reconhecimento da prática docente indígena, nos fazendo pensar também nas questões de uma mediação intercultural presente no projeto das escolas diferenciadas.

Diante dessas imagens do **professor branco** e dos discursos a respeito da interculturalidade nas escolas indígenas, em alguns casos, esse diálogo assume diferentes significados, como exemplifica o período de transição da escola convencional para a escola diferenciada Jenipapo-Kanindé. Nesse momento, a comunidade exigiu a permanência conjunta, na mesma sala de aula, de um professor não-índio com um professor índio até que esse último passasse por um curso de formação docente. Compreendemos, desse modo, que a identidade profissional do professor indígena é constituída na relação entre os diferentes valores das sociedades com as quais está relacionado.

Das análises empreendidas, constatamos que ser professor(a) indígena é atuar em uma variada gama de espaços socioeducativos, definidos, em grande medida, pelas comunidades. Percebemos, pois, a condição polissêmica do ser docente indígena. A compreensão de suas práticas profissionais só é alcançada mediante a observação das diversas imagens e papéis que estes sujeitos representam ou devem representar, sejam como intelectuais, militantes, líderes, dentre outros. Assim, esses elementos, compreendidos no âmbito da ação político-pedagógica e, por conseguinte, inerentes ao ato educativo, configuram-se, na realidade das escolas diferenciadas, como estando inexoravelmente ligados. Além disso, constituem parte vital dos saberes necessários às suas práticas docentes.

Considerações finais

O cenário da educação escolar indígena é, como já delineamos, aquele de construção e afirmação das identidades diferenciadas, veículo de transmissão cultural, o local de tomada de consciência na luta pela conquista dos direitos sócio-históricos ou, de modo geral, fortalecedor do próprio movimento indígena. Neste sentido, os professores índios possuem como objetivo, em sua formação profissional, a aquisição de habilidades para transitar entre os mundos da comunidade e da sociedade nacional. Como pudemos perceber, a luta por uma escola diferenciada, assinalada pela necessidade de demarcar **o jeito de ser indígena**, vai sendo formatada nas mediações dos olhares entre os **de dentro** e os **de fora**.

Assim, diante do quadro de relações, intenções, imagens, diferenças socioculturais e processos de conquistas identitárias que perpassam o panorama da educação diferenciada, observamos as diversas nuances desta trama de relações nas quais se destacam o papel imprescindível das lideranças indígenas no processo de formação, a definição dos vários espaços de formação dos professores e a constituição das representações da docência, pelo

professor, diante das expectativas da comunidade – por extensão, das suas próprias –, e da sociedade envolvente.

Referências bibliográficas

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998. p.185-227.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas em antropologia política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 19^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont e MELLOWKI, M'hammed. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 16^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena:** palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios:** consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. **Em Aberto**, Brasília, v.20, n.76, p.44-53, fev. 2003.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SEEGER, Anthony. O conceito de cultura nas ciências sociais. **Anuário antropológico 76**, Rio de Janeiro, p. 336-43, 1977.

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

Estêvão Martins Palitot

Em busca do mito de origem

Certa vez, no ano de 2001, eu estava na Vila São Miguel (Baía da Traição), acompanhando uma reunião preparatória para uma conferência sobre direitos humanos com algumas lideranças potiguaras. Durante um dos intervalos, fiquei conversando com Iolanda Mendonça, professora municipal e aluna do curso de terceiro grau indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em Barra do Bugres - MT. Ela me contava como estava sendo a experiência de fazer um curso universitário específico para formação de professores indígenas, com turmas formadas por índios de vários povos, em cursos modulares durante os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Iolanda participava da primeira turma do curso, que oferecia 80% de suas vagas para estudantes indígenas de Mato Grosso e o restante para os povos indígenas de outros Estados. Dos povos indígenas do Nordeste, apenas os Potiguaras da Paraíba (01 aluna), os Tapebas, do Ceará (02), os Pataxós e Tuxás da Bahia (03) e os Wassus, de Alagoas (01) possuíam estudantes fazendo o curso.

Numa das primeiras aulas de Biologia, a sala repleta de alunos Xavantes, Bororos e xinguanos, apenas os dois alunos tapebas e Iolanda estavam representando os estudantes do Nordeste¹. A aula era sobre a origem das espécies e o professor pediu para que a turma contasse a origem do mundo segundo as tradições de seus povos. E, assim, cada índio que falava, dizia como o mundo havia sido criado pelo passarinho que espalhou a terra com suas patas e asas, pelos seres que vieram do fundo das águas e outras narrativas que salientam a diferença entre a perspectiva indígena sobre a origem do mundo e a dos “homens brancos”. Quando chegou a vez dos alunos do Nordeste, eles perceberam que não possuíam histórias semelhantes para contar e, entre angustiados e envergonhados, disseram que não podiam narrar seus mitos de origem porque eram *segredos tribais*. Deveriam pedir permissão aos pajés e aos mais velhos para que revelassem suas histórias sagradas e que no próximo módulo do curso, quando retornassem de suas aldeias, poderiam falar, pois estariam autorizados pelos “mais antigos” para contar as histórias secretas das suas tribos.

Iolanda me contou esta história de forma bastante descontraída, entre risos, e salientando a rapidez de raciocínio que os livrou de passarem por um vexame. Logo depois, contudo, mudou sua expressão e disse, de modo enfático e com seriedade, que ela e outros Potiguaras precisavam se reunir e elaborar um mito de origem para que ela pudesse apresentá-lo, não só aos seus colegas e professores em Mato Grosso, como para qualquer outro interlocutor, de modo que ficasse claro para os outros que os Potiguaras possuem uma história

¹ Noutra ocasião, Iolanda comentou que nos primeiros dias de aula, quando ela e os outros colegas do Nordeste entravam na sala, os alunos Xavantes diziam: “Aqui só tem waradzu”, “Tá cheio de waradzu” ou “não disseram que ia ter waradzu”. Waradzu, na língua dos Xavantes, significa não-índio e constituiu um grande desafio para os alunos do Nordeste serem reconhecidos como indígenas pelos seus colegas do Mato Grosso.

indígena própria e que sabem contá-la², e, ainda, que este saber os legitima como índios plenos e não restos de um passado de perdas. A necessidade de criação da narrativa de um mito fundador próprio, segundo Iolanda, era urgente.

Esta “anedota” de campo nos remete a alguns problemas fundamentais para a etnologia das populações indígenas do Nordeste, em especial, nos temas que dizem respeito aos processos de construção de identidades étnicas, do reconhecimento da condição de indígenas e dos processos de produção e comunicação simbólicas da diferença, que operam necessariamente em campos intersocietários plurais e multivocais.

A suposta ausência de um mito de origem próprio e a necessidade de criá-lo e apresentá-lo ante a outros interlocutores revela os dilemas expressos aos povos indígenas que vivem em regiões de colonização antiga, grupos étnicos havidos dentro do quadro da “baixa distintividade cultural”, “aculturados”, “misturados”, pois são resultado da formação nacional em que a incorporação das populações nativas à “comunhão brasileira” foi realizada dentro de quadros institucionais e ideológicos fortemente delimitados (missões, aldeamentos, reservas, quartéis etc.)³. Do mesmo modo, a ausência de traços físicos

² Não que os Potiguaras não possuam mitos de origem, pelo contrário, tem até vários, embora todos esses mitos salientem a experiência histórica do contato: devemos destacar as narrativas sobre a fundação dos aldeamentos de São Miguel da Baía da Traição e de Nossa Senhora dos Prazeres de Monte-Mór, mediante as quais identificam uma relação sagrada e indissociável entre os santos padroeiros, os indígenas e as terras dos aldeamentos. Outra narrativa com caráter fundacional é a do primeiro contato entre índios e não-índios na Baía da Traição, o que teria acarretado o próprio nome do lugar, uma vez que os marinheiros europeus foram atraídos até a praia, por um grupo de índias, e surpreendidos por um ataque dos guerreiros, que os capturaram e sacrificaram no ritual antropofágico. Enquanto isso, a tripulação dos navios assistia à cena sem poder interferir, vindo desse fato o nome Baía da Traição. Tal evento foi registrado por Américo Vespúcio e constitui, também, parte do mito fundador do próprio Estado da Paraíba. Sobre as narrativas fundacionais dos potiguaras, consultem-se Vieira (2001); Peres (2004) e Palitot (2005).

³ Sobre as políticas tutelares de incorporação dos povos indígenas à “comunhão nacional”, consultar os trabalhos de Souza Lima (1995) e Oliveira (1998).

“típicos de índios” ou de uma língua própria apenas contribuem para reforçar a estranheza e o desagrado do senso comum em relação aos povos indígenas que vivem nestas áreas⁴.

A ideia do segredo, assim, faz parte de uma estratégia indígena de construção da sua especificidade diante dos não-índios, balizando a fronteira étnica e singularizando o grupo (Cf. MOTA, 1996). Não é o conteúdo do segredo que importa, mas o fato da crença na existência dele ser compartilhada pelos grupos sociais em interação (índios e não-índios) que permite a sua eficácia simbólica e social⁵: a elaboração das fronteiras étnicas e a qualificação positiva dos índios pela reafirmação constante da posse de um bem de valor inestimável que deve ser resguardado daqueles que não fazem parte do grupo. O segredo é relacional; em alguns contextos é relevante e acionado, em outros não. Em meu contato com os potiguaras, no entanto, poucas vezes me vi diante de atitudes nas quais eles me obstaculizassem algo, alegando ser *segredo tribal*.

A reserva e a discrição, contudo, fazem parte do universo de temas ligados à religiosidade presente no toré e que têm relação com a manifestação dos espíritos dos antepassados. Essa manifestação é bastante estigmatizada pelas igrejas cristãs (católica e evangélicas) que existem na área indígena, embora nos últimos anos tenha sido tomada por alguns potiguaras como o ponto alto das performances dos torés e a finalidade maior do processo de *resgate cultural*: (re)estabelecer um vínculo especial com os antepassados.

Mais importantes, contudo, do que a ideia do segredo na lógica das relações interétnicas, para os Potiguaras, são as retóricas da perda e da mistura como elementos desabonadores e que lhes retiram a autenticidade, reforçando uma posição subalterna em relações de dependência com agências oficiais e particulares. Daí o

⁴ Neste ponto, remeto aos trabalhos de Sampaio e Aires, neste mesmo volume.

⁵ Lembremos aqui de Georg Simmel (1999) em sua obra sobre o segredo.

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

investimento que certos segmentos indígenas realizam no *resgate* de sua cultura como parte de um processo de mudança de *status* e controle dos recursos naturais e sociais advindos da sua condição de índios.

No campo social do Nordeste indígena, as retóricas da perda, da mistura, do segredo e do resgate atuam como formas de resolver, em níveis diferentes e para grupos distintos, a tensão causada pelo contraste entre os modos de vida específicos dos povos indígenas contemporâneos e as representações que a sociedade nacional, e o Estado, fazem a seu respeito: de como eles devem ser e que traços devem ostentar para comprovar a sua continuidade histórica com os povos pré-colombianos.

O campo indigenista e a objetificação cultural

Pois o fato é que, em si mesma, a diferença cultural não tem nenhum valor. Tudo depende de quem a está tematizando, em relação a que situação histórica mundial.(SAHLINS, 1997: 45)

É a partir do *causo* citado acima, que o presente texto aborda a emergência e a redefinição do conceito de cultura no campo inter-societário que envolve o povo indígena Potiguara, no Estado da Paraíba. Nas últimas décadas, os processos de apropriação e utilização de uma “retórica da cultura” nas mobilizações indígenas estão relacionados à **retnificação** das esferas de interação política do grupo, presentes tanto na política indigenista como na criação e implementação de políticas diferenciadas de educação e saúde, no turismo que visita a área e na frequente presença de pesquisadores amadores e profissionais.

O povo indígena Potiguara é composto por uma população de cerca de 12.000 pessoas, distribuídas em 29 aldeias e nas sedes

dos Municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, no litoral norte da Paraíba⁶. Contam com a presença do órgão indigenista oficial desde os anos 1930, primeiro com o Serviço de Proteção aos Índios – SPI e depois, com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, o que os torna um dos poucos povos indígenas no Nordeste etnográfico com reconhecimento oficial de longa data. Isso implica também uma longa interação com as formas tutelares da *indianidade* (OLIVEIRA, 1988). Este reconhecimento oficial antigo, porém, não significa que exista uma aceitação tranquila da condição indígena dos Potiguaras por parte da sociedade paraibana, principalmente de seus vizinhos não-indígenas.

O que venho chamando de **reetnificação** do campo social Potiguara, resulta de uma multifacetada interação social, em que os quadros políticos de negociação da identidade social tornaram-se progressivamente mais amplos nos últimos anos, com o aparecimento de instituições e práticas indigenistas concorrentes ao indigenismo tutelar e oficial. Tal avaliação baseia-se necessariamente numa outra proposta por Sidnei Peres,

O que estou chamando de **etnificação** refere-se a este congelamento da identidade no âmbito de ideologias étnicas que podem inscrever-se na ossatura institucional do Estado e das redes de movimentos sociais e organizações civis, baseadas em uma consciência reflexiva da cultura e que fundamentam esforços deliberados de revitalização cultural promovidos em comunidades argumentativas em que a ‘ancestralidade’ precisa ser representada convincentemente diante de interlocutores difusos. (PERES, 2003: 37. Grifo no original).

⁶ As terras dos potiguaras ocupam um espaço de 33.757 ha distribuídos em três áreas contíguas, nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. A Terra Indígena (TI) Potiguara situa-se nos três Municípios e possui 21.238 ha, que foram demarcados em 1983 e homologados em 1991. A TI Jacaré de São Domingos tem 5.032 ha, no Município de Marcação, cuja homologação se deu em 1993. Por fim, a TI Potiguara de Monte-Mor, com 7.487 ha, em Marcação e Rio Tinto, declarada em 2007.

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

Assim, na última década, uma série de mudanças se fez sentir no campo indigenista local e provocaram a sua ampliação e modificação. O processo de regularização fundiária da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor (1995-2007), nos Municípios de Marcação e Rio Tinto, expandiu o raio de cobertura da atenção indigenista a um conjunto de aldeias, até então excluídas dessas políticas (PALITOT, 2005). A implantação do Distrito Sanitário Especial Indígena Potiguara, por parte da FUNASA (no ano de 1999), e a institucionalização das escolas indígenas diferenciadas, ampliaram para um corpo de profissionais indígenas variados (professores, agentes de saúde, auxiliares de enfermagem etc.) a necessidade de uma autodefinição étnica que levasse em conta exatamente os componentes “especial” e “diferenciado” do que significava ser Potiguara. Para dar conta dessas novas políticas em saúde e educação, foram criados um Conselho Distrital de Saúde Indígena e uma Organização dos Professores Indígenas Potiguara. Diferentes projetos de extensão promovidos pela Universidade Federal da Paraíba, nas áreas de educação, documentação audiovisual (etnodocumentação), produção econômica, assessoria em direitos humanos e monitoramento territorial também contribuíram na criação de espaços para discussão a respeito de temas como identidade, cultura e história⁷. O asfaltamento do acesso até a Baía da Traição em 1997 contribuiu para o aumento do fluxo turístico na cidade, abrindo espaços para investimentos públicos nesta área e capacitando, principalmente, guias turísticos e produtores de artesanato.

Todas estas mudanças, operando sozinhas e em conjunto, aumentaram o fluxo de não-índios na área indígena, reformularam os próprios limites desta e provocaram a emergência de um campo discursivo e performático culturalista que, antes, não possuía tanta centralidade na interação cotidiana dos Potiguaras.

⁷ Devo mencionar que minha inserção junto aos potiguaras se inicia com a participação como “aluno extensionista” nos trabalhos de etnodocumentação promovidos por um dos projetos da UFPB entre os anos de 1997 e 2005, com os quais colaborei a partir de 1999.

Estas novas condições dispararam um processo dinâmico de geração de sentido e produção de conteúdos culturais que os índios denominam de *resgate cultural* e que permitem a comunicação com os outros atores sociais, ressaltando a singularidade étnica do grupo. O ponto de vista básico é de que os Potiguaras estão o tempo todo realizando releituras e novas proposituras sobre sua cultura, em conexão direta com os processos étnicos, políticos e sociais que vivenciam. A produção e institucionalização das tradições por meio de vários movimentos, entre eles a escola indígena, são a faceta de um processo que poderíamos chamar de *intensificação cultural* (SALISBURY *apud* SAHLINS, 1997).

Nem todos os campos daquilo que, numa leitura antropológica, se poderia chamar de *cultura potiguara* são envolvidos nesse processo de “invenção das tradições” que reforça o sentimento étnico. O coco-de-roda e a ciranda, brincadeiras conhecidas no cotidiano das aldeias, são tidas como *emprestadas*, dos vizinhos não-indígenas⁸, e portanto, inadequadas para demonstrar a sua especificidade étnica⁹. A festa de São Miguel é um dos exemplos de que nem todas as dimensões da sua vida social são exibidas como indígenas. As comemorações em homenagem ao padroeiro são vividas como uma festa católica, não sendo acionadas, atualmente, na produção dos sinais diacríticos da identidade étnica, apesar de possuírem forte ligação com os elementos que fazem os potiguaras sentirem-se como grupo (VIEIRA 2001:101-114).¹⁰

⁸ Sobre a difusão da brincadeira do coco-de-roda no Estado da Paraíba e a sua inserção em diversos grupos sociais, veja-se o livro de Ayala e Ayala (2000).

⁹ Embora haja uma nítida relação entre estas duas brincadeiras e o toré (BARBOSA e PALITOT, 2005) e, invariavelmente, ao fim das execuções dos torés, estas brincadeiras sejam realizadas.

¹⁰ Por outro lado, os índios das aldeias Monte-Mor, Três Rios e Jaraguá vêm investindo na festa de Nossa Senhora dos Prazeres, na igreja da Vila Monte-Mor, como um momento privilegiado de exibição da identidade étnica. Abstenho-me de analisar esta festa neste trabalho, pois não pude acompanhar a sua realização. Durante largas décadas, as terras dos antigos aldeamentos

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

A multifacetada valorização dos “traços culturais indígenas”, ou *resgate*, como alguns índios falam, é aqui tematizada como parte essencial das mudanças por que passa o campo intersocietário em que os potiguaras vivem, as transformações políticas e econômicas que envolvem as aldeias indígenas reverberam no universo simbólico do grupo. Não são apenas os recursos que estão em disputa, mas também as próprias concepções de mundo que movem os integrantes dos segmentos indígenas em interação. O que nos interessa, portanto, é a *objetificação cultural* representada pela demarcação consciente de um *corpus* de práticas e saberes que especifiquem a sua individualidade étnica como estratégias de interação social.

Se “o termo *objetificação cultural* refere-se à incorporação imaginativa de realidades humanas em termos de um discurso teórico baseado no conceito de cultura” (HANDLER, 1984: 56. Tradução minha) os Potiguaras agem identificando, por meio do isolamento e da nomação de itens e traços, um conjunto específico que denominam de *nossa cultura*. Este conjunto é, então, tratado como um objeto a ser cuidado, cultivado e exibido com a finalidade de atestar a diferenciação do grupo ante os outros agentes sociais e imbuí-los de um *status social* originário do ato de “preservação cultural” então desempenhado.

Grünewald (1997, 2001) e Barbosa (2003), trabalhando com processos de “invenção das tradições” e intensificação cultural em contextos étnicos indígenas contemporâneos, revelam duas dimensões fundamentais onde estes esforços se concentram. A primeira diz respeito às arenas de interação social desses grupos com as agências e agentes “externos”, com “os outros”, onde a representação da cultura assume importante papel na delimitação dos grupos e no acesso aos recursos carreados nestas situações.

foram mantidas pelos índios com a criação de um sistema de prestações e contraprestações simbólicas, que envolviam o direito do acesso à terra, a contribuição às festas dos santos padroeiros das aldeias e o reconhecimento da precedência dos indígenas por meio desses direitos, configurando o que poderíamos chamar de uma “terra de santo” (Cf. ALMEIDA, 1989).

Estas arenas podem ser turísticas, tutelares, religiosas ou político-partidárias. A segunda dimensão é derivada destas relações e se apresenta como uma disputa “interna” pelo monopólio da autenticidade das tradições que são exibidas, alinhando cisões faccionais a perspectivas culturais distintas. Minha análise busca ilustrar como estes dois movimentos, para “fora” e para “dentro”, contribuem para que os diversos segmentos indígenas se façam e refaçam no decorrer destas dinâmicas.

Os aspectos ressaltados, portanto, nesta análise são o ritual do toré, o “resgate” da língua tupi e a ênfase na educação escolar indígena diferenciada. O dia do índio é um momento-chave para compreendermos estas dinâmicas, pois é a situação privilegiada de interação social do campo indigenista potiguara. Neste dia, as lutas políticas e simbólicas para representar a face pública do grupo indígena nos permitem divisar os alinhamentos faccionais que envolvem o grupo.

O Toré, a língua tupi e a escola indígena

O toré é o ritual mais característico dos povos indígenas do Nordeste (GRÜNEWALD, 2004) e suas origens são de localização histórica difícil, sendo geralmente aceito como produto das interações dos diversos sistemas xamânicos nativos e as estratégias de catequese católica levadas adiante nos aldeamentos coloniais (cf. NASCIMENTO, 1994). Nas últimas décadas, o toré foi transfigurado em performance paradigmática da etnicidade pelos grupos indígenas da região.

Na Paraíba, o toré pode ser encontrado, como prática cultural, em duas regiões: no litoral sul, como um ritual religioso mediúnico referenciado ao uso da planta jurema e à história dos antigos aldeamentos de Alhandra e Conde¹¹ (Cf. VANDEZANDE, 1975;

¹¹ Embora já no período da pesquisa de Vandezande, a *Jurema Sagrada*, ou “Catimbó”, já estivesse sofrendo pressão para ser incorporada na Umbanda, representada pela Federação dos Cultos Afro-Brasileiros do Estado da Paraíba.

ALBUQUERQUE, 2002); e no litoral norte, como expressão cultural maior dos índios Potiguaras. Para estes, o toré é tido como uma prática ancestral de contato com os antepassados e os seres espirituais protetores da natureza, uma forma de homenagear os santos padroeiros, a união e a alegria dos índios.

O toré representa aquilo de mais precioso na cultura Potiguara e os *Cabocos do Sítio* seriam os mais capacitados na sua realização. Os *Caboclos do Sítio* são os habitantes da aldeia São Francisco, situada na TI Potiguara (Baía da Traição) e considerada a mais tradicional das aldeias Potiguaras, seja em termos fenotípicos, comportamentais (desconfiados, cismados) ou culturais (manutenção do toré). Tais atributos são utilizados nas disputas entre as aldeias para reforçar um predomínio moral da aldeia São Francisco perante as demais, e conferir-lhe um peso político unificador que pode desestabilizar as pretensões das suas concorrentes.

Já nas aldeias das TIs Jacaré de São Domingos, e Potiguaras, de Monte-Mor (Jaraguá, Monte-Mor, Três Rios, Jacaré de São Domingos etc.), o toré é uma prática proibida desde os *Tempos da Amorosa*, o regime de patronagem e terror estabelecido pela Companhia de Tecidos Rio Tinto e, por isso, relegada ao esquecimento. Apenas na última década, a sua prática foi retomada, como *máquina de guerra* (ARRUTI, 2004), na luta pela demarcação das terras indígenas. Um processo que envolveu necessariamente a transferência de legitimidade das aldeias da área já demarcada (TI Potiguara) para as aldeias em luta pela demarcação (TI Monte-Mor), mediante a entrega de cópias dos *documentos da terra* e de encontros para a realização do toré entre os líderes da área já reconhecida e os da área *em luta*¹² (PALITOT, 2005).

¹² Tal processo de auxílio e ensinamento engendrou, necessariamente, sérias disputas por autenticidade étnica e cultural, com alegações de que os indígenas de Monte-Mor não seriam índios, por parte dos potiguaras que já estavam com as terras demarcadas e acusações dos potiguaras de Monte-Mor de que os Potiguaras da Baía da Traição negavam apoio e reconhecimento a sua luta. A esse respeito consultar a minha dissertação de mestrado, em especial, o terceiro capítulo (PALITOT, 2005).

O primeiro registro¹³ do toré entre os Potiguaras data de 1938, quando da passagem, pela Paraíba, da *Missão de Pesquisas Folclóricas*, organizada por Mário de Andrade (CARLINI, 1994). Nas imagens gravadas pela *Missão*, o toré aparece sendo executado juntamente com o coco pelos índios de São Francisco, em roupas comuns e ao som de bombos, caixa e gaita. Durante muitos anos, o toré esteve desarticulado entre os índios, sendo apenas apresentado em datas oficiais como uma brincadeira folclórica. Foi retomado no período de luta pela demarcação da Terra Indígena Potiguará entre os anos de 1978 e 1983, em função dos contatos com o movimento indígena (MOONEN & MAIA, 1992).

Mesmo que de forma negativa, esses autores apontam que no começo da década de 1980 há uma retomada do toré, influenciado pela atuação dos missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). O CIMI possibilitou aos Potiguaras o contato com outros povos em Reuniões Regionais de Lideranças Indígenas, onde

(...) aprenderam que índio precisa ter cultura indígena, precisa exibir símbolos de indianidade e assim o toré passou a ser uma exibição pública de indianidade, em encontros, festas e outros eventos que contam com a presença de pessoas estranhas à comunidade potiguará. (MOONEN & MAIA, 1992: 112).

Infelizmente, Moonen e Maia não chegam a dar importância maior a esse processo de valorização do toré entre os Potiguaras. Tal registro, no entanto, é importante para a compreensão contemporânea do toré, pois é nesse momento de luta pela terra, que vai assumir a sua configuração atual com roupas de palha e cocares de penas, que passam a constituir o *traje* ou *trajo*, utilizado

¹³ Antes disso, agentes do SPI já identificavam, embora não nomeassem, danças realizadas pelos “supostos descendentes dos potiguaras” que lhes confeririam uma ancestralidade indígena inegável (pelo menos para os agentes do SPI). Sobre esta passagem, ver Barbosa e Palitot (2005: 193).

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

hoje em dia, reforçando para os índios e os não-índios a imagem da comunidade como possuidora de uma tradição indígena específica, fonte de orgulho e honra¹⁴.

Acompanhando as mobilizações pela demarcação das terras indígenas, o toré se difundiu da aldeia São Francisco para as outras aldeias e passa a ser exibido cada vez mais como sinal diacrítico da condição indígena dos Potiguaras. No desenrolar desses acontecimentos surge também a produção de peças artesanais, como colares, pulseiras, saias de palha e cocares, acompanhando a difusão do ritual. Então, sobre os significados religiosos e lúdicos, soma-se o de delimitador das fronteiras étnicas. Essa expansão do ritual, contudo, leva a atritos com grupos de índios de São Francisco que se consideram como os legítimos guardiões da tradição, deslegitimando as iniciativas dos índios de outras aldeias como deturpações do ritual, o que, em algumas situações extremas, chega a desqualificar a própria condição de indígenas dos habitantes destas aldeias.

Nos últimos anos, o toré passa a ser incorporado às iniciativas de instituição de uma educação escolar indígena formal, mediante a qual se processa a objetificação de um patrimônio cultural indígena a ser encampado nas ações dessa instituição como algo a ser cultivado e transmitido de modo regular para as novas gerações.

As discussões sobre a educação escolar indígena chegam até os Potiguaras por meio de normatizações do Governo Federal, como resposta a pressões e propostas dos movimentos indígena e indigenista nacionais. Agências como a FUNAI, as secretarias de educação estadual e municipais, a Universidade Federal da Paraíba e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba compõem o campo onde este processo vai se desenvolver, com o

¹⁴ Para uma descrição detalhada do toré potiguara e de suas dinâmicas no início desta década, veja-se o artigo de Barbosa e Palitot (2005).

oferecimento de cursos de capacitação, incentivo à criação de uma organização de professores indígenas e a implantação das primeiras escolas indígenas oficialmente reconhecidas, formando-se a categoria dos professores indígenas.

É importante salientar que, antes de qualquer política de educação escolar indígena ser discutida entre os Potiguaras, o contingente de professores das aldeias já era preponderantemente composto de indígenas, mas vinculados às estruturas educacionais da FUNAI, do Estado e dos municípios. Não havia no horizonte desses profissionais nenhum projeto étnico de educação escolar, embora pudéssemos identificar insatisfações com as relações de poder engendradas pelas secretarias de Educação dos municípios, que rotineiramente destinavam àqueles professores “problemáticos” as salas de aula nas aldeias mais distantes.

Data de 1998 um primeiro curso oferecido pela UFPB para os professores indígenas Potiguaras. Em dezembro de 1999, é realizada pela UFPB e CEFET-PB uma oficina com os professores da área indígena sobre a resolução 03/99 do MEC, que instituiu a educação escolar indígena na legislação brasileira. Em maio de 2000, é realizado curso de formação para os professores indígenas promovido pela UFPB, CEFET-PB, Secretaria Estadual de Educação e FUNAI. Ainda em 2002, a FUNAI e a Secretaria Estadual de Educação realizam oficinas com os professores para a confecção de cartilhas escolares, contendo *autoetnografias* indígenas¹⁵. Em 2003, são inauguradas as escolas estaduais indígenas Pedro Poty e Cacique Iniguassu, com duas disciplinas específicas no currículo: *etno-história* e *língua tupi*. Em 2004, é criada a Organização dos Professores Indígenas Potiguara e, em 2005, inicia-se o magistério indígena, promovido pela Secretaria Estadual de Educação e FUNAI.

¹⁵ Sobre a noção de autoetnografias, ver Aires, neste volume.

É no contexto destas dinâmicas que ganha terreno a discussão sobre as possibilidades de se reabilitar o uso da língua tupi entre os índios. Muitas opiniões divergentes são colocadas. Especulava-se, principalmente, sobre qual variante da língua tupi seria ensinada, pois a maior parte dos registros que se tem, é das normatizações produzidas pelos jesuítas; se seria certo chamar este processo de *resgate*, ou se o ensino dessa língua não terminaria sendo arbitrário e impositivo de uma visão dominante que não se satisfaz com a falta de primitividade dos índios.

Em meio a este turbilhão de incertezas, foi trazido até a Paraíba o professor de tupi antigo da Universidade de São Paulo, Eduardo Navarro, em maio de 2000. A organização Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher Indígena foi a responsável pela vinda do professor e por fazê-lo circular entre os índios e nas agências que estavam envolvidas com a constituição do projeto de educação escolar indígena. Alguns índios ficaram muito interessados na possibilidade de tomar contato com aquela que teria sido a língua materna de seus ancestrais e o professor Eduardo Navarro recebeu apoio oficial do Governo do Estado e da FUNAI para ministrar um curso de formação de monitores bilíngues, que serviriam como professores nas escolas, atuando como multiplicadores do conhecimento desta língua indígena. Potiguaras de várias aldeias fizeram o curso, que durou dois anos, formando a primeira turma em 2002. Posteriormente, foram elaboradas e publicadas pelo Governo estadual algumas cartilhas em tupi para o uso nas escolas das aldeias.

Muitos dos monitores formados neste curso foram contratados como professores de tupi antigo, seja pelo Governo estadual, seja pelas prefeituras. Às vezes, a educação escolar indígena, no plano municipal, se resumia à contratação desses professores pelas prefeituras.

Certa vez, curioso sobre qual seria o efeito deste curso sobre os Potiguaras e de toda a discussão que se realizava então sobre *resgate cultural*, aproveitei a oportunidade de observar um grupo

de discussão dedicado ao tema da cultura numa assembleia indígena realizada em novembro de 2002, e perguntei aos índios presentes o que eles entendiam por cultura indígena, quais práticas e rituais eram significativos para eles e se a língua tupi fazia parte de sua cultura. Como resposta, externaram uma linha de pensamento que se apoiava na cultura como um conjunto de traços que serviam para demarcar a sua diferença em relação aos brancos: o toré, o artesanato e a língua tupi, surgiam, de modo curioso, como um projeto de futuro, no qual os seus filhos e netos poderiam ser hábeis no uso e manipulação de palavras, frases e diálogos nesta língua de modo a dramatizarem para os não-índios a sua individualidade; ou seja, a cultura era um conjunto de sinais diacríticos responsável por estabelecer a diferença entre “nós” Potiguaras e os “outros” não-potiguaras.

Se no entendimento dos índios a cultura é objetificada como os elementos visibilizadores da fronteira étnica, vale agora mostrar como a exibição desses traços culturais se processa em um dos seus contextos privilegiado - as comemorações do dia do índio e que dilemas são acarretados por estas situações.

As comemorações do dia do índio

Todos os anos, no dia 19 de abril, dia do índio, os Potiguaras costumam se reunir e dançar o toré numa exibição pública e oficial para as agências de contato, a imprensa e excursões de estudantes e turistas que afluem à região. Nesse momento, a fronteira étnica é demarcada e atualizada para os agentes com quem se relacionam. São comuns a presença de autoridades e uma arrecadação prévia de mantimentos com a FUNAI e políticos da região.

A exibição do toré ocorre nesse dia como marca da tradição e da etnicidade indígena e exhibe, assim, a unidade e a especificidade dos Potiguaras, um registro da

... luta por se mostrar índio – e não se diluir entre os regionais e perder suas características identitárias (ou adesão étnica)

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

– se promove e se consolida, em larga medida, na instância ritual dos torés promovidos e mantidos com trabalho pelas pessoas engajadas na manutenção da etnicidade indígena. (GRÜNEWALD, 2005: 14).

O dia do índio é o momento mais emblemático dessa luta. A disputa em torno do poder de representar legitimamente os interesses do grupo nos contatos oficiais e de arrecadar e distribuir os recursos captados externamente com seus partidários revela como as alianças políticas se realizam no campo potiguara e a sua relação com formas diferentes de se perceber e exteriorizar a cultura indígena.

A festa do dia do índio é o momento privilegiado para estabelecer alianças políticas, e também o vetor de separação entre as facções e grupos de interesse. Importa é que essa data não pode deixar de ser festejada, principalmente como atualização das relações entre os Potiguaras e a sociedade mais geral, momento em que enfatizam a constituição de uma imagem positiva e integrada, de uma só unidade social a ser representada para os interlocutores não-indígenas, de modo a reforçar a sua agência política na interação com estes múltiplos agentes.

A cada ano, o início do mês de abril é de preparações e discussões sobre como vai ser realizado o dia do índio. Havia uma tendência, entre os anos de 2002 e 2006, de que cada aldeia realizaria a sua festa, o que implicava sempre numa concorrência pela capacidade de atrair expectadores privilegiados; no entanto, em 2007, conseguiu-se organizar a concentração e a circulação das festas nas aldeias ao longo de toda a semana que antecede o dia do índio. Assim, no dia 17, a festa realizou-se na aldeia Estiva Velha, no Município de Marcação. No dia 18, foi a vez da aldeia Monte-Mor, no Município de Rio Tinto e, no dia 19, no grande terreiro existente na aldeia São Francisco, na Baía da Traição. Com esta articulação, conseguiu-se satisfazer a maior parte dos líderes indígenas e promover uma imagem de união e capacidade de coordenação das atividades por parte desses mesmos líderes.

Sobre cultura, tradição e invenção

Os eventos ocorridos no dia do índio e as demais situações em que os Potiguaras desempenham as suas performances culturais, só podem ser entendidos dentro de uma dimensão processual e construtivista, onde múltiplos agentes interferem na elaboração histórica. A “cultura potiguara” é o resultado de um processo consciente de elaboração dos símbolos que demarcam as fronteiras do grupo, realizado dentro dum contexto intersocietário determinado pela presença de vários órgãos do Estado, afluxo turístico, pesquisadores e disputas territoriais que moldam o próprio grupo étnico.

Diante da crítica feita à noção de cultura como operacional na “*demarcação de diferenças*” que serviram ao propósito da dominação colonial e imperialista ocidental, Marshall Sahlins contra-argumenta, acentuando que

... a ‘cultura’ não pode ser abandonada, sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos. As pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se essencialmente como valores e significados. (1997: 41).

Essas experiências não podem ser desprezadas como processos ativos de compreensão e ação no mundo dos grupos sociais. Tratar o toré como construção cultural é percebê-lo como central na elaboração da fronteira étnica e dos sentidos de pertença ao grupo. Emblema privilegiado do ser Potiguara articula-se em outros níveis que vão além da distinção política.

Como Grünewald (1997, 2001) já havia notado para os casos Atikum e Pataxó, as estratégias do órgão indigenista, oficial na tentativa de padronizar e determinar quais seriam os traços culturais indígenas a serem exibidos pelos grupos, desencadearam

Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba

processos de geração de tradições muito mais criativos e mobilizadores do que se poderia esperar. A cultura não é matéria inerte a ser conservada e exibida, seja em museus, *shoppings*, ou programações oficiais. Seu caráter maleável e dinâmico é muito mais próximo das noções de fluxo (HANNERZ, 1997) ou de correntes (BARTH, 2000b) do que da noção de bem, no sentido de algo passível de ser tombado e mantido como está, pois a cultura não é significativa de si mesma, mas de um conjunto de relações maiores.

Toda essa revalorização dos “traços culturais indígenas” e de ocupação de espaços de representação das diferenças culturais – seja em eventos turísticos, seja no dia do índio, seja nas retomadas nas aldeias Três Rios e Monte-Mor — é tomada como positividade do ser indígena. Aprender o *tupi antigo* com um professor vindo da USP é importante para os professores indígenas que fazem cursos universitários, como modo de se posicionar ante os colegas não-índios, as autoridades estaduais e municipais e os próprios *parentes* como especialistas na cultura indígena, valorizando assim a sua posição social e inserção profissional. As demandas, questionamentos, negações e imposições dos variados segmentos sociais com quem os Potiguaras interagem jamais ensejam respostas totalmente instrumentais. Pelo contrário, estas respostas intensificam os sentidos e os sentimentos do ser índio, agregando novas formas, símbolos e significados ao repertório tradicional numa constante elaboração ou *intensificação cultural* (SAHLINS, 1997). O contato com outros povos indígenas¹⁶ também contribui para essa reordenação de significados, possibilitando a interação com outros fluxos culturais (HANNERZ, 1997) e a incorporação de novas

¹⁶ Nesses contatos, merecem destaque as interações dos potiguaras com os xukurus e pankararus, de Pernambuco, e com os tapebas, do Ceará, principalmente. Tais contatos ocorrem na maioria das vezes em eventos como assembleias indígenas, marchas, encontros de jovens e jogos indígenas.

músicas ao toré, de novos adornos e a intensificação da produção artesanal.

Esses fluxos culturais e processos de incorporação de expressões diacríticas de outras etnias assinalam uma forma de convergência que tem se desenrolado difusamente. A convergência sugere apoio político, mas ela também é cultural, já que o aprendizado e a incorporação de danças, vestuário e de cultura material dos ‘parentes’ implica a construção simbólica de uma comunalidade entre os povos indígenas no Nordeste. (VALLE, 2005: 248).

Neste momento, deve-se refletir sobre a ideia de “invenção das tradições”. Tal conceito, do modo como foi espreço por Hobsbawn e Ranger (1983), é propositadamente iconoclasta e denuncia como, na formação dos estados-nações modernos, as elites burguesas elaboraram e impuseram a diferentes grupos sociais tradições que simbolizavam e corporificavam a unidade nacional mediante a crença numa origem e destino comuns. O caráter dessas análises parece ser puramente instrumental, e até certo ponto o é, por objetificar processos políticos e culturais que se dão de modo subjetivo.

Como, porém, operacionalizar estes conceitos para a compreensão do interesse e dedicação com que os potiguaras investem na revitalização de símbolos culturais diferenciadores no presente, sem cairmos num reducionismo pragmático?

Tomar as tradições como o trabalho consciente de grupos sociais sobre elementos culturais com o fim de investi-los de significados denotadores da condição única do grupo que os aciona pode ser uma das saídas. Nesse sentido, Handler e Linnekin (1984) e Linnekin (1983) compreendem que a tradição é um processo interpretativo realizado no presente com vistas ao passado e a reconstrução de uma continuidade discursiva que os processos históricos revelam descontínuos e imprevisíveis. Neste sentido,

a autenticidade é definida não pela sua antiguidade, mas pelas relações estabelecidas na atualidade sobre fatos, signos e ideias localizadas na história. Deste modo, a tradição, assim como a história, é algo fluido, mutável, um marco de pedra duro e fixo advindo do passado. Os significados de ambas, tradição e história, são definidos no presente a partir de relações sociais contemporâneas e da gestão de projetos.

Apesar de Moonen & Maia (1992:112) imputarem um incentivo externo para que os Potiguaras exibam traços culturais específicos, não podemos deixar de lado a percepção que os próprios índios manifestam sobre tal processo e que se traduz na forte resposta emocional que a realização dos rituais obtêm numa geração de jovens potiguaras egressos das escolas indígenas¹⁷.

Do mesmo modo, nas retomadas nas aldeias da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, na construção de ocas cerimoniais nas aldeias e na constituição de organizações, como a Organização dos Professores Indígenas Potiguara, a Associação Cultural Indígena Toré Forte e a Organização dos Jovens Indígenas Potiguara, e até mesmo nas arenas de interação turística (cf. GRÜNEWALD, 2001), podemos falar de movimentos de afirmação política e étnica num campo intersocietário onde, cada vez mais, a exibição de uma cultura própria faz parte das posturas e expectativas políticas que os agentes esperam uns dos outros.

Assim, esses segmentos dos potiguaras procuram vivenciar a diferença cultural no cotidiano, usando colares, pintando-se e realizando o toré com frequência e investindo-se numa busca religiosa do contato com os antepassados. Um processo de criação, atualização e incorporação da memória, desenvolvido por eles como uma maior especialização em si mesmos, um aprofundamento naqueles traços que os unem internamente e os

¹⁷ Essa geração é a que mais busca contatos com outros povos indígenas e deleita-se com as viagens, encontros e momentos rituais propiciados por esta intensificação das tradições.

singularizam na relação com outros grupos. Apesar dessas mobilizações inegavelmente, responderem às contestações dos não-indígenas, os potiguaras pretendem que isto seja posto em segundo plano, pois o investimento na cultura tradicional deve ser realizado com regularidade, incorporando nos sujeitos o que fora objetificado como uma cultura própria e distintiva.

Outros segmentos, no entanto, tomam a exibição da cultura para as agências externas como finalidade maior e atualizam, assim, as relações de interdependência com certas lógicas da ação tutelar, onde a dramatização da etnicidade faz parte da imposição de uma indianidade hegemônica. Não há liderança indígena que se diga contrária ao toré, mas são recorrentes as acusações e reclamações de que certos líderes só realizam o ritual quando podem auferir algum capital material ou simbólico, não contribuindo para a retomada e o aprofundamento nas práticas culturais nativas.

Por outro lado, algumas lideranças questionam o intenso investimento nas manifestações culturais que determinados grupos fazem. Reclamam de que, agora, as pessoas só querem andar pintadas e fantasiadas, que antes ninguém precisava disso para ser índio, que descender de um grupo familiar e viver na área indígena era suficiente para saber quem são. Outra disputa, não menos séria, trava-se em torno de quais pinturas são as verdadeiras pinturas dos potiguaras. Há críticas sérias à importação de motivos gráficos de outros grupos indígenas, seja das cópias de livros, seja da interação nos eventos do movimento indígena nacional¹⁸.

Nesse sentido, posso falar de variados projetos políticos, étnicos e culturais que grupos de interesse específicos sustentam para todo o povo indígena, buscando legitimar as imagens,

¹⁸ É bom lembrar que, em junho de 2005, os potiguaras sediaram a VI Assembleia Geral da APOINME, na Baía da Traição, com a participação de indígenas dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo.

símbolos, idéias, discursos e práticas que elaboram como aqueles mais adequados para a representação coletiva.

Desse modo, podemos levantar a hipótese de que o atual processo de *resgate* cultural vivido pelos potiguaras não é uma súbita tomada de consciência a respeito de uma perda cultural progressiva, lenta e inexorável que viviam até então, mas uma nova postura ante as novas situações sociais, onde o elemento discursivo e performático “cultura” passa a ter importância central na definição do grupo e das possibilidades de reposicionamento de seus membros em cadeias de relações sempre em movimento.

Antes, a ideia de uma cultura própria não era tão relevante na afirmação de sua condição étnica e dos direitos daí advindos. O parentesco e a presença no órgão tutor constituíam o núcleo a partir de onde se legitimava o *status* jurídico e social das pessoas. A representação de uma diferença cultural estava relegada a apresentações oficiais e folclóricas contingentes que serviam para dramatizar a identidade étnica diante de visitantes e agências oficiais, inclusive como uma prática de Estado para as populações indígenas do Nordeste com um todo¹⁹.

Agora, quando uma pluralidade de processos, agências e fluxos perpassam o campo social Potiguara, a cultura toma novos contornos e produz novas relações²⁰. A mobilização pela demarcação das terras atualiza laços de solidariedade e objetivos comuns, ao mesmo tempo em que é pródiga na produção de símbolos que sintetizem as experiências compartilhadas²¹. A estruturação de políticas e sistemas oficiais de atendimento à

¹⁹ A esse respeito, vejamos os argumentos de Grünwald (2004a e 2004b) em relação às exigências feitas pelo SPI ao longo das décadas de 1940/50 para reconhecer os grupos emergentes.

²⁰ É significativo o fato de que, para segmentos como os professores indígenas, os agentes de saúde indígenas e outros especialistas culturais, a dimensão cultural tenha se tornado fundamental nas suas trajetórias profissionais e políticas.

²¹ Tais processos também geram “faccionalismos”, ao colocarem grupos de indígenas em situações opostas quanto às formas de controle do território.

educação e à saúde que, em sua definição, se assumem como *diferenciadas*, pelo caráter étnico da população atendida, cria espaços de ação para os índios, legitimando a posse de saberes e práticas exclusivos que devem ser tratados por aparelhos institucionais especificamente destinados a esse fim (conselhos de saúde, organizações de professores, associações culturais e organizações de jovens). Ainda, a “nova indústria” do turismo, em suas ações concretas ou virtuais, perpassa segmentos indígenas de modo distinto, estimulando-os a investir numa atividade econômica mais rentável, que lhes permita permanecer em seus lares e atualizarem uma memória étnica. Novas redes de contatos criadas pelo movimento indígena, com jogos, reuniões, assembléias e cursos de mulheres, jovens e professores de várias etnias e Estados permitem a troca de experiências entre grupos envolvidos na mesma dinâmica de criação cultural. Assim, diferentes projetos étnicos correspondem a diferentes estímulos e padrões de interação entre os agentes envolvidos, onde o termo cultura se torna valor fundamental para muitas dimensões da ação social indígena.

O que era imposição da necessidade de traços diferenciadores, como língua, tradição e fenótipo, torna-se apropriação criativa das exigências dos não-índios. Esse processo histórico de estabelecer fronteiras – que são porosas e permitem a manipulação e as trocas – e dos conteúdos culturais que levantam as torres de vigia que marcam ao longo dessa linha pontilhada os emblemas do ser potiguara nos dias de hoje; um processo consciente e determinado de constituir o seu lugar no quadro de interações marcado pela presença inevitável de muitos outros agentes e pelo desejo de garantir melhores condições de vida, sem abrir mão de sua autonomia de decisão política e econômica.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Destreza e Sensibilidade: os vários sujeitos da Jurema (as práticas rituais**

e os diversos usos de um enteógeno nordestino). Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2002 .

MOONEN, Frans & MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos Índios Potiguara:** Ensaios, Relatórios e Documentos. João Pessoa: PR/PB-SEC/PB, 1992.

MOTA, Clarice Novais da. Sob as ordens da Jurema: o xamã Kariri-Xocó. *In: In: LANGDON, Jean Matterson (org) Xamanismo no Brasil:* novas perspectivas. Ed. da UFSC: Florianópolis, 1996.

NASCIMENTO, Marco Tromboni do. **O tronco da Jurema.** Ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste - o caso Kiriri. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal da Bahia, 1994.

_____. (org.) **Indigenismo e territorialização:** poderes rotinas e saberes coloniais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro. Contracapa, 1998.

_____. (org.). **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contracapa. 2004.

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór:** História, Etnicidade e Cultura. João Pessoa: Dissertação de Mestrado – PPGS – UFPB/UFPG. 2005.

PERES, Sidnei Clemente. **Relatório dos novos estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór.** Brasília. FUNAI, 2004.

_____. **Cultura, política e identidade na Amazônia:** o associativismo no Baixo Rio Negro. Campinas: Tese de doutorado em Ciências Sociais. UNICAMP. 2003

SAHLINS, Marshall. “O ‘**pessimismo sentimental**’ e a **experiência etnográfica**: por que a cultura não é um ‘objeto’ em vias de extinção (parte I)”. *Mana*. Rio de Janeiro, v.3, n.1. 1997.

SIMMEL, Georg. “O Segredo.” *Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais*. João Pessoa, (n. 15). 1999.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. “Torém/toré. Tradições e invenção no quadro de multiplicidade étnica do ceará contemporâneo.” IN: Grünewald, Rodrigo (org.) **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife. Massangana. 2005.

VANDEZANDE, René. Catimbó. **Pesquisa exploratória sobre uma forma nordestina de culto mediúnico**. Dissertação de mestrado (P.I.M.E.S. do I.F.C.H. da UFPE); Recife, 1975.

VIEIRA, José Glebson. **A (im)pureza do sangue e o perigo da mistura**: uma etnografia do grupo indígena Potyguara da Paraíba. Curitiba. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFPR. 2001.

Função social da escola Xukuru^(*)

Heloisa Eneida Cavalcante

Os Xukurus do Ororubá, povo indígena cujo território está localizado nos Municípios de Pesqueira e Poção, no Estado de Pernambuco, desenvolvem seu projeto¹ de futuro. Esse projeto passou, nos últimos anos, por um processo de sistematização, ou seja, de “pedagogização” dos valores e anseios da sociedade Xukuru, por meio da estrutura de um sistema escolar diferenciado. Tal processo vem se dando conforme o projeto político-pedagógico (PPP) Xukuru e se baseia, fundamentalmente, na ideia de uma escola para “formar guerreiros”. A mobilização social provocada pela escola Xukuru levou-me a refletir sobre a relação entre as estruturas social e educacional, buscando descrever os processos culturais pelos quais a educação contribui para a reinvenção social (SILVA,

^(*) Este texto é parte atualizada da minha dissertação de mestrado apresentada no Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

¹ O Projeto de futuro como uma ação coletiva formulada intencionalmente com fins específicos.

1996), mediante uma tradição aqui entendida nos termos propostos em Hobsbawn (1984: 9) como,

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

O povo Xukuru adquiriu grande visibilidade através da mobilização pela garantia dos seus direitos, com a ascensão ao poder do cacique Xicão, especialmente a partir do ano de 1986, época em que o Brasil vivia um novo momento de sua vida política com a elaboração da Constituição de 1988. Com o cacicado de Xicão, iniciou-se uma ruptura com a tradição de tutela e subserviência que marcava a relação do seu povo com a FUNAI e o poder local, iniciando a luta pela posse do território e garantia dos direitos constitucionais.

Nesse contexto, a escola Xukuru, que antes era um instrumento de incorporação do índio à sociedade nacional, passou a assumir um papel importante na redefinição da cidadania Xukuru.

Para articular a discussão sobre a educação escolar indígena, o cacique Xicão, dentro de uma política de associativismo desenvolvida pelos Xukurus, impulsionou a formação, em 1997, do Conselho de Professores Xukurus de Ororubá - COPIXO, com o objetivo de fortalecer as discussões sobre a educação escolar específica e sua função na sociedade Xukuru. Esse Conselho tem a função de gerir a educação escolar do povo nos diversos sentidos e também de articulação com os professores.

A escola Xukuru vivencia várias fases de mobilização social, mediante as quais elabora estratégias que respondem aos objetivos de contribuir para a formação do projeto político de sua sociedade.

Nos últimos anos, os Xukurus procuraram reelaborar a sua escola de acordo com seu *projeto de sociedade*, por meio de

aspectos como: tempo escolar, modelo da gestão, PPP, nomes das escolas, relação professor-aluno, entre outros.

Um contorno sobre a Escola Xukuru

O Projeto Escola Xukuru começa envolvendo lideranças e um pequeno² grupo de professores. A questão central era que a escola, na aldeia, devia ensinar a história dos Xukurus, dos antepassados, seus guerreiros, seus rituais, seu modo de vida. Para tanto, a ideia era de envolver professores índios. A escola deveria estar a serviço do povo e não mais dos interesses eurocêntricos do colonizador, pois contribuíram para que os povos indígenas no Nordeste (exceto Fulni-ô) perdessem sua língua materna.

Em 1996, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da identidade étnica Xukuru, recuperar a memória histórica e cultural do povo e subsidiar a elaboração de um currículo próprio, os professores começam uma mobilização³ que resultou na redação do livro *Filhos da Mãe Natureza*: uma história de resistência e luta, sendo esse seu principal recurso didático.

Em 03 de agosto de 1997, num encontro na aldeia Vila de Cimbres, com o objetivo de fortalecer as ações da educação escolar que os índios querem construir, assessorados pela ONG Centro de Cultura Luiz Freire - CCLF, os índios discutem e formam o COPIXO, composto por 14 professores das diversas aldeias e uma liderança. Esse Conselho é responsável por todas as ações que se referem à educação, fazendo o trabalho de controle social da educação, representando os professores em todos os espaços dentro e fora da aldeia.

² Somente os professores índios, pois a maioria era de professores não-índios.

³ Esse trabalho é assessorado pelo Centro de Cultura Luiz Freire - CCLF no Projeto Escola de Índios e é composto pelas seguintes etapas: 1 – um diagnóstico feito pelos professores à comunidade acerca da concepção de escola e educação Xukuru; 2 – oficinas de leitura onde os professores tiveram acesso a acervos de literatura infantil para as escolas; 3 – entrevistas com os mais velhos; 4 – pesquisa da história e cultura do povo com assessoria de especialistas na questão Xukuru.

Esse modelo de organização é responsável pelo funcionamento de todos os aspectos da vida do povo, como é salientado na fala da liderança:

Eu acho muito importante quando a gente pensa como é a organização Xukuru. Tudo que a gente vai fazer tem que se organizar, tem que pensar. (Agnaldo Xukuru).

Para uma melhor compreensão dessa educação escolar descreveremos aspectos que a compõem:

Estrutura física

As escolas apresentam uma estrutura física igual ao modelo das escolas rurais do Nordeste brasileiro. Um padrão herdado do passado que pouco se relaciona com as especificidades indígenas conforme garantido na legislação, “A forma de vinculação, estrutura e funcionamento das escolas indígenas dependerá, acima de tudo, do fundamento legal e jurídico que lhes é próprio, constitucionalmente”. (BRASIL, 1999).

Na realidade, a sua estrutura, na maioria das vezes, apresenta uma ou duas salas de aulas. Os próprios professores são responsáveis pela manutenção, organização e funcionamento da escola. Existem *auxiliares de serviços gerais* responsáveis pelo lanche dos alunos e pela limpeza das salas. Nos últimos anos, foram construídas e reformadas algumas escolas, que, apesar de não serem inspiradas na arquitetura Xukuru, têm sido feitas algumas adequações.

Nomes das escolas

Os nomes das escolas foram postos pela Secretaria Municipal privilegiando, além de pessoas conhecidas nacionalmente, também a posseiros – ocupantes da terra indígena – e figuras locais de destaque para os governantes.

Há várias escolas com nomes de santos ou santas, geralmente conhecidos como padroeiro daquela comunidade.

Em 2004 os Xukurus renomearam suas escolas de acordo com seus valores, homenageando guerreiros, utilizando vocábulos da língua Xukuru; mesmo sem a oficialização por parte da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC.

Antes o nome da escola era Antonio Zumba, um posseiro que morava aqui, depois morreu, sua família foi indenizada. Hoje nós temos o sonho de colocar o nome Escola Indígena Xicão Xukuru, esse é o verdadeiro nome em homenagem ao nosso eterno cacique. (professora Xukuru).

NOMES DAS ESCOLAS	
NOME OFICIAL DA ESCOLA	NOME PROPOSTO
Antonio Feitosa Chalegre	Indígena Guerreiros da Paz
Antonio Mariano Falcão	Indígena Toiope
Antonio Monteiro Leite	Indígena Ubá Uru
Antonio Zumba	Indígena Xicão Xukuru
Cana Brava	Indígena Cana Brava
Cônego Olímpio Torres	Indígena Cacique Xicão
Damião Monteiro	Indígena Terreiro Sagrado
Dionísio Barbosa dos Santos	Indígena Jeti
Elizeu Liberato	Indígena Mandaru
Jatobá	Indígena Filhos da Natureza
João Pinheiro de Souza	Indígena Uriaxar
Joaquim Mota Valença	Indígena Tupaité
Joaquim Nabuco	Indígena Pajuru
José Alves de Carvalho	Indígena Limolaigo
José Carlos de Lima	Indígena Rainha da Floresta

José Timóteo de Lima	Indígena Representante Luís Martins
Monsenhor Olimpio Torres	Indígena Milson e Nilson
Nossa Senhora Aparecida	Indígena Tamain do Ororubá
Nossa Senhora da Graça	Indígena Nossa Senhora da Graça
Nossa Senhora de Fátima	Indígena Clarici
Nossa Senhora do Carmo	Indígena Opipe
Olavo Bilac	Indígena Natureza Sagrada
Ororubá	Indígena Ororubá
Padre Cícero	Indígena Calisto
Pedro Quim Quim de Espíndola	Indígena Filhos da Natureza
Procurador Geraldo Rolim da Mota Filho	Indígena Procurador Geraldo Rolim da Mota Filho
Rogério Cavalcanti de Brito	Indígena Clarimém
Santa Águeda	Indígena Mãe Tamain
Santa Rita	Indígena Membi
São Geraldo	Indígena Guerreiros do Ororubá
São João	Indígena Curumim do Ororubá
São José	Indígena Rei do Ororubá
São Sebastião	Indígena Chico Kelé
Vicência Souza Lima	Indígena Capitão Juvenal

Fonte: Pesquisa direta, 2006.

Vínculo empregatício

O vínculo empregatício dos professores com o Estado de Pernambuco se dá por meio de contratos temporários feitos pelo Estado, tendo alguns, cerca de quinze, vínculo efetivo junto aos Municípios de Pesqueira e Poção, mas cedidos para o Estado em negociação com a Secretaria Estadual de Educação. A contratação temporária perdura até que possa ser realizado um processo seletivo para o cargo, de acordo com a legislação. Para a SEDUC, só poderá

acontecer quando esses professores forem graduados. Há situações em que eles acumulam dois contratos (de professor), ou seja, ensinam em duas salas ou duas escolas dentro da área ou ainda participam da gestão, mas que são contratados como professores.

Formação dos professores

A formação dos professores Xukurus em nível de ensino médio (magistério) ocorreu nas escolas da cidade de Pesqueira. Uns fizeram o magistério regular, enquanto a maioria fez o PROFORMAÇÃO, programa nacional para regularizar a formação de professores leigos, ou seja, que ensinavam, mas não tinham a formação escolar exigida pela LDB. No ano de 2003, a entrada dos professores de artes, pessoal que não tem a habilitação exigida pelo cargo, gerou uma demanda para o Estado de professores sem formação escolar completa.

Ante a morosidade da implantação de um ensino superior específico, muitos professores fizeram e continuam fazendo licenciatura nas cidades de Arcoverde e Belo Jardim, ou Pedagogia em Pesqueira. Até 2002, a FUNAI pagava para os indígenas o ensino superior em universidades privadas. Hoje, esse financiamento não tem regularidade, ou seja, não há mais rubrica específica para essa demanda.

A formação continuada é desenvolvida pelo CCLF e pela SEDUC. O CCLF, desde 1995, presta assessoria que vai desde o acesso às discussões nacionais no campo da especificidade da questão indígena, práticas de leitura e escrita a até discussões sobre mobilização pela garantia dos direitos indígena.

Para os Xukurus, a formação adquirida, seja no dia-a-dia, no trabalho, na roça, em casa, no toré, na retomada de terra, nos terreiros, na feira, nas reuniões dos conselhos e associação ou outro espaço é considerado requisito fundamental para o ingresso no magistério, “as capacitações, os encontros, as reuniões, o convívio e as pessoas na aldeia me deram uma formação que faculdade nenhuma me daria” (professora Xukuru).

Modelo da gestão

Nos últimos anos, a gestão das escolas indígenas é objeto de discussão do movimento indígena em Pernambuco. Nos Xukurus, há um entendimento entre eles de que a gestão não deve ser feita como nas escolas dos não-índios por meio dos diretores, supervisores ou secretários, mas baseada na forma de governar do próprio povo, isto é, por intermédio do Conselho de Professores. No caso, o próprio COPIXO é o responsável pela condução da educação escolar. Os representantes do Conselho se organizam em três grupos de coordenação, conforme a divisão geográfica do território em três regiões: Agreste, Serra e Ribeira. Funciona assim mesmo sem a regulamentação da função por parte da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC.

Relação professor/aluno

A relação entre os alunos e professores é de parentesco⁴, muitas vezes são familiares ou afilhados dos professores. Os alunos ficam na escola durante quatro horas, nos turnos da manhã, da tarde ou da noite. O restante do dia se incumbem de cuidar dos irmãos, ajudar os pais na roça, fazer atividades domésticas, como cozinhar ou arrumar a casa. Após as tarefas, brincam com os colegas vizinhos, geralmente também colegas de escola. Quanto aos adultos, alguns estudam à noite quando se desocupam dos afazeres da roça.

Projeto político-pedagógico das escolas Xukurus

O Projeto político-pedagógico da escola Xukuru é discutido e elaborado há mais de dez anos, sob a orientação dos eixos temáticos que balizam a educação Xukuru: identidade, organização social,

⁴ Para os indígenas a relação dentro do território é de parentesco, mesmo se não houver ligação sanguínea. Trata-se da crença na origem comum, envolve laços afetivos e primordiais, portanto, tratam entre si por “parente”, inclusive na relação com outros grupos indígenas.

história, interculturalidade e terra. A sistematização se deu durante os meses de outubro a dezembro de 2002, dentro das ações do Projeto Escola de Índios - PEI⁵, processo pelo qual passaram outros povos indígenas em Pernambuco. Da sistematização deste documento participaram professores e lideranças Xukurus.

A Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, que fixa diretriz nacional para a estrutura e funcionamento das escolas indígenas no seu quinto artigo, estabelece o direito sobre um projeto político-pedagógico próprio.

O PPP Xukuru, intitulado “Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta”, que toma como bases diretrizes traçadas na assembléia Xukuru em maio de 2002, é um documento composto de 8 partes:

1. “Xukuru do Ororubá – Índios guerreiros”
2. “A escola como instrumento de fortalecimento da identidade, cultura e tradições do povo Xukuru”
3. “A escola Xukuru ensina assim”
4. “A escola Xukuru avalia assim”.
5. “Liberdade na organização do tempo escolar”
6. “Retrato dos guerreiros e guerreiras Xukuru”
7. “Nossos saberes’, o currículo Xukuru”
8. “Xukuru se organiza assim, respeitando a sua organização social”

Função social da escola

A escola Xukuru, de acordo com os seus preceitos, deve estar a serviço do seu povo. “A escola tem um lugar importante por ter a função de formar a base do povo Xukuru, os guerreiros, a continuidade

⁵ PEI – Trabalho do Centro de Cultura Luiz Freire, de assessoria aos povos indígenas em Pernambuco na discussão da sua educação escolar.

da luta” (professora Xukuru). Também servem de via para passar a história do povo, seus *guerreiros*: “É através da nossa escola que mantemos a nossa história”. (professora Xukuru).

Servindo de instrumento para fortalecer a luta, a escola deverá ser também um espaço de formar pessoas com perfil de *guerreiro* e para que isso ocorra, é importante que o professor seja também um *guerreiro*.

A função da escola é formar guerreiros e guerreiras, uso a escola como um dos instrumentos, mas vou junto para a luta, busco conscientizar toda a comunidade. (professor indígena).

Tempo e espaço escolar

O parecer do CNE/CEB nº 3/99 garante aos povos indígenas no Artigo 4º, inciso I: “a organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas”, reconhecendo a concepção de tempo de cada povo, a depender do seu modo de viver. Para os Xukurus é importante registrar todos os espaços não só o tempo escolar, mas também os tempos relevantes do seu cotidiano para aprender a ser Xukuru. Registramos, assim, a época do plantio, da colheita, dias de celebração da morte de guerreiros. A concepção de dia letivo é ampla, haja vista todos os espaços de aprendizagem.

Dia letivo para nós, Xukuru, não é apenas o dia que estamos em sala de aula. Contamos como dia letivo à quarta-feira aonde vamos a feira vender, comprar, ajudar os pais. Também as retomadas de terra onde os alunos, pais e professores/as vão participar do movimento se juntando a outras aldeias para fortalecer a luta. (professora Xukuru que vende produtos agrícolas na feira).

Os alunos que ajudam seus pais ou avós na feira dizem que aprendem também naquele espaço:

Aprendo aqui, ajudando minha avó, peneirando massa, goma, passando troco, faço tapioca, beiju e na escola eu aprendo a ler, escrever, os vocábulos, a história da gente ... (aluna de Cana Brava).

Pedagogia Xukuru

Assim como não há só um espaço educativo, não há um só jeito de ensinar; existem jeitos próprios, caminhos peculiares de aprendizagem, os quais a Constituição Federal hoje garante, formalmente, aos povos indígenas. Isso implica que, além de trabalhar com conteúdos específicos e interculturais, a escola terá que usar métodos próprios, uma pedagogia indígena. A pedagogia Xukuru trata da metodologia usada para passar os conhecimentos, o jeito próprio de ensinar, também garantido na legislação brasileira.

Para saber se houve aprendizagem baseada na sua pedagogia, leva-se em conta a participação nas atividades fora da escola, como: retomadas, ritual religioso, as festas, as mobilizações, o toré, a utilização da cultura material. Acontece também, como nas escolas em geral, avaliação por desempenho mediante testes escritos, orais, trabalhos e participação na sala de aula.

Há uma preocupação em refletir acerca do tema avaliação em virtude da forma como acontece nas escolas indígenas, influenciada pelas escolas não-indígenas e em geral não contribuindo no ensino-aprendizagem dos alunos, nem contemplando a sua pedagogia.

Perfil do professor Xukuru: formar guerreiros

“Para formar guerreiro é necessário ser guerreiro”. Essa é a fala das lideranças quando abordam como deve ser o professor Xukuru. Se a escola tem o objetivo de formar guerreiros, essa é uma das diferenças da escola Xukuru para a escola da cidade. Conclui-se que um professor da cidade não poderá formar guerreiro. O tipo de professor vai contribuir para o projeto de futuro. Sobre a interculturalidade da escola, os professores

afirmam ser importante essa dimensão multilateral: “Levo para a sala de aula a realidade das comunidades indígenas e também do mundo lá fora, que os levam a pensar sobre o que se pode mudar e lutar para que as coisas aconteçam”. (professora Xukuru).

Todas essas questões levam a uma caracterização de professor Xukuru que eles querem para si e mostram por que outro perfil não preenche os requisitos para a ocupação dessa função. As distinções entre professor da cidade e da aldeia são apresentadas no quadro abaixo, que sistematiza a análise dos dados dos informantes.

DISTINÇÃO ENTRE PROF. DA CIDADE E PROF. DA ALDEIA	
PROFESSOR DA CIDADE	PROFESSOR DA ALDEIA
Forma para arranjar empregos	Forma guerreiros
Não tem o conhecimento sobre a aldeia (professor Xukuru).	Tem o conhecimento da aldeia (professor Xukuru)
Ensina a ser cidadão	Ensina a ser guerreiro
Reproduz o que diz a SEDUC	Tem autonomia para ensinar
Utiliza como instrumentos de trabalho giz, quadro e sala de aula (professora Xukuru)	Utiliza como instrumento a mãe natureza (professora Xukuru)
Não sabe a história do nosso povo	Ensina a história do nosso povo
Tem compromisso somente na escola (professora Xukuru)	Tem compromisso na escola e na aldeia (professora Xukuru)
Ensina a ler e escrever	Ensina a cuidar da terra (professora Xukuru)
	Ensina as leis (professora Xukuru)
Copiadora (professora Xukuru)	Criadora (professora Xukuru)
Caminha só (professor Xukuru)	Caminha com as lideranças (professora. Xukuru)
Constrói o projeto só (professora Xukuru)	Constrói o projeto junto (professor Xukuru)

Utiliza a Pedagogia dos brancos (professor Xukuru)	Utiliza a pedagogia Xukuru
Não ensina nossos conteúdos (professora Xukuru)	Ensina os conteúdos das duas educações (professora Xukuru)
Não sabe o que acontece aldeia	Repassa tudo que acontece na aldeiana

Os saberes Xukurus

Na pedagogia institucionalizada pela escola, há dois tipos de componentes: o conteúdo (técnico) e a forma de transposição (ética). Esses componentes deverão ser recontextualizados, apropriados, adequados, relocados, refocalizados, de acordo com a sua função. As falas sobre o currículo discutem e apontam que conhecimentos específicos e interculturais são importantes para os Xukurus.

Entendemos que currículo é tudo aquilo que é feito, que é trabalhado em sala de aula e também todas as atividades feitas fora da sala de aula onde haja transmissão e produção de conhecimento. Para construirmos o currículo é necessária a escolha de uma metodologia, escolha da forma como vai se avaliar os alunos e será relacionado com o papel que a nossa escola exercerá dentro da comunidade e onde estarão incluídos valores fundamentais para se formar um guerreiro Xukuru como: solidariedade, espírito coletivo, valorização da cultura e tradição de nosso povo. O currículo atual é totalmente alheio a nossa realidade, nega a nossa identidade. (Apresentação de um grupo na discussão sobre currículo na aldeia Guarda, em 08 e 09 de fev. de 2002).

Na escola Xukuru são ensinados aos alunos conteúdos que são transmitidos também na escola da sociedade envolvente, acrescentado aos assuntos sobre os Xukurus.

Os conteúdos do livro *Xukuru, Filhos da Mãe Natureza* são estudados em todas as séries e nas várias disciplinas, e é por

intermédio desses textos que as professoras trabalham leitura, escrita, Gramática, Matemática, História, Ciências e Geografia. O livro apresenta-se da seguinte forma: 1. Nossa História; 2. Somos Assim; 3. Nossas Crenças; 4. Filhos da Mãe Natureza; 5. Nossa Organização e 6. Nossos Vocábulo. Também é utilizado o “Caderno do tempo”, numa lógica de trabalhar a concepção de tempo, o ciclo da vida e as datas importantes para o povo.

No início do ano de 2003, os professores Xukurus iniciaram o ano instituindo uma nova categoria de profissional, *o professor de artes*. O ineditismo da proposta é caracterizado pelo fato de que, para esse cargo, não é requerido título de escolaridade, mas ser artesão, fazer renascença, fazer tacó, colar, cocá, barretina, tocar mimbi, dançar o toré etc. Algumas lideranças ou outras pessoas nas comunidades que se dedicam a alguma linguagem artística assumiram esses cargos.

A dinâmica seguida pelos professores de artes é de oficinas com duração de duas horas por semana. Os alunos escolhem a arte com que mais se afinam e participam daquela oficina. Cada professor de arte atende a cerca de dez salas de aulas, atingindo mais de uma aldeia.

Escola para formar guerreiros

O projeto da escola Xukuru está para fortalecer o seu *projeto de sociedade* e para isso a escola deve formar pessoas para atender a esse objetivo. Não interessa à sociedade Xukuru formar outros tipos de pessoa.

Assim, junto com a escola, existem outros espaços onde ocorrem aprendizagem, produção de conhecimentos, descoberta de coisas, formação de indivíduos. Assim como a escola não é o único lugar, também não traz a única metodologia, pois, os povos têm seus modos próprios de aprender, de ensinar, de avaliar; segundo a própria composição, o que configura esse conjunto que denominamos pedagogia Xukuru e que está

atrelado a um projeto maior que é o da sociedade como um todo, envolvendo o conjunto dos aspectos da vida do povo.

O projeto de sociedade e de escola desse povo é constituído em torno da formação de guerreiros, com o reconhecimento dos embates e desafios presentes na situação em que vivem.

Como a sociedade fortalece a escola e como a escola fortalece a sociedade

A escola Xukuru reproduz o seu modelo de sociedade ao mesmo tempo em que o recria, mediante a “pedagogização” da sua cultura. Na formulação de sua educação escolar diferenciada, específica e intercultural, justificam que têm conhecimentos e jeitos próprios de aprender, sendo certo que, para “formar” um Xukuru, é necessária uma escola que tenha conteúdos Xukurus, que fale de sua história, de sua geografia, de seus guerreiros, segundo a sua visão de mundo, sua religião, e, sobretudo, utilize suas formas de ensinar e aprender.

A escolarização, um elemento externo ao próprio grupo, historicamente caracterizado pela ação religiosa missionária, é então apreendido e ressignificado com o objetivo de atender a um projeto mais amplo dos Xukurus, aqui e por eles denominado de *projeto de futuro*.

Há na relação entre a escola e a sociedade uma troca de experiências que tem fortalecido a luta indígena do povo. Nesse sentido, dois movimentos impulsionam a luta do povo; isto é, há fatos que ocorrem na escola e conseqüentemente rebatem na sociedade, outras vezes acontecimentos ocorrentes no povo e rebatem na escola.

Quando a sociedade provoca a escola

a) Nomes das escolas

No momento em que os Xukurus veem a importância de renomear as escolas, ressignificando a sua existência, trazem para a instituição escolar o sentido de sua história, seus guerreiros, valores,

homenagens. Não basta só retomar as escolas de professores não-índios, de posseiros, é necessário dar visibilidade a este fato. De outro lado, não se trata de simples mudança de nomes, como ocorre na sociedade não-índia, mas integrar este espaço físico ao conjunto de sua organização social, compondo assim o seu *projeto de futuro*.

b) Modelo da gestão

A coordenação das ações com educação escolar indígena, assim como em toda sociedade Xukuru, é feita de forma coletiva por meio da instância criada pela sociedade para esse fim, que é o caso do COPIXO. O fato de romper com o modelo da gestão em vigor nas escolas em geral traz para esta a forma própria de controle social que os Xukurus praticam, “A luta para nós é participativa, engajada e está definida nas várias organizações que existe aqui e assim se coloca o COPIXO para nós”. (Prof. Agnaldo).

c) Pedagogia Xukuru

Os conteúdos vivenciados nas escolas Xukurus, bem como a pedagogia utilizada, também obedece às formas próprias de aprender e de responder as suas necessidades em termos de conteúdos para que os alunos Xukurus vivenciem dentro e fora da escola.

Quando a escola provoca a sociedade

a) Retomada das escolas de Cimbres e Cajueiro

O projeto desse povo está intimamente ligados ao conflito de janeiro de 2003, quando os Xukuru retomam as Escolas de Cimbres e Cajueiro. O fato de um pequeno grupo indígena não concordar com a estadualização das escolas fez com que o grupo do cacique Marcos se fortalecesse para retomar a escola, fato que, à primeira vista, parece desassociação (SIMMEL, 1983), mas que é, na verdade, uma de suas formas “elementares de socialização”. Significa que o ocorrido àquela época, tido

como conflito, constituiu a hegemonia do grupo de Marcos. Configurou-se que a escola Xukuru é para formar *guerreiro*. O conflito torna-se um elemento importante da mobilização permanente dos Xukurus.

b) Aulas de artes

Uma consequência da retomada das escolas são as aulas de artes, usadas como estratégias para trabalhar o eixo identidade. Elas surgem ocupando o lugar das retomadas de terra, já que, com o avanço no processo da regularização da terra, ou pelo menos a ausência de grandes e emblemáticos posseiros, abriu-se um espaço que precisaria ser preenchido pela identidade diferenciada, pela cultura - uma criação, um mecanismo de objetificação da realidade social, como a luta pela posse da terra. Isto surge como sendo algo novo que vai dar à educação a visibilidade da cultura expressa nos seus artefatos e rituais. Como professores dessa disciplina, assumem, principalmente, lideranças, que são artesãos, que dançam toré, que tocam mimbi, que confeccionam acessórios da cultura material Xukuru.

A escola tem uma grande capacidade de autoprodução. Neste sentido, Melucci (2001) assinala que a análise do fato vai além da análise da ação coletiva, mas que essa pode ser fonte de várias possibilidades. Assim como a mobilização as elaborações valorativas e subjetivas são também impulsionadas pela escola Xukuru. A escola Xukuru é autora de uma tradição explicitada na sociedade, percebida no que chamamos de pedagogização.

Considerações finais

Para atender as necessidades mais importantes do povo Xukuru, que são reafirmação da identidade, posse de seu território, autonomia, diferença, entre outras, a escola é importante para que “a educação institucionalizada esteja envolvida num esforço de convencimento dos/as alunos/as, sobretudo através do seu currículo explícito ou implícito ...” (SILVA, 1996:13).

Como analiso, a escola se apresenta como se fosse forjando o guerreiro! Isto por meio de seus objetos materiais, elaborados nas aulas de arte; pela participação, aprendendo a fazer movimento indígena, participando de suas retomadas (de terra e de escola), por meio de um currículo que vivencia os saberes Xukurus. A essência da questão da diferença está na cultura, porque ela se revitaliza na socialização levada a efeito na escola e nos outros espaços daquela sociedade, implicado na reunião das forças e das instituições que formam a sociedade Xukuru.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. A. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. MEC. CNE. **Projeto de resolução nº 03/99**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, n. 769, 18 de outubro, 1999.

_____. MEC. INEP. **Plano Nacional de Educação**: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1996.

_____. **Parecer nº 14**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 769, 18 de outubro de 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação.** De 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, v. 139, n.7, Brasília, 10 de janeiro de 2001

_____. **Referencial Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais em ação para escolas Indígenas.** Brasília, 2002.

O "Resgate cultural" como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais

José Augusto Laranjeiras Sampaio

Tomo como ponto de partida para estas reflexões a ideia de que a educação escolar indígena, concebida como “específica” e “diferenciada” como se pretende e busca fazer, não deixa de inscrever-se em um campo intersocietário de diálogos e disputas políticas e simbólicas.

Neste terreno, as próprias ideias de “diferença”, de “especificidade” e outras do gênero aparecem como valores, objetivos a serem alcançados e garantidos, e, também, exibidos e realçados.

Aqui, a “cultura indígena” aparece como o domínio social por excelência mediante o qual tais valores se expressam e a “escola indígena” como a via institucional para suas formalização e reprodução.

Mas, sendo o campo da educação escolar indígena necessariamente intersocietário, conforme dito, e, mais que isto, definida pela presença, por um lado, de um polo dominante, o da sociedade nacional, “doador” e “prestador” de bens e serviços (formação de professores, infraestrutura, material didático,

salários, alimentos etc.), e, por outro, de um polo “receptor”, o das sociedades indígenas, não se deve supor que os valores e conceitos caros ao campo como “diferença”, “especificidade” e “cultura” se produzam e se legitimem à margem dos diálogos e disputas políticos e simbólicos inerentes ao campo, e sem que sobre eles se imprimam as marcas ideológicas do polo dominante, ainda que tais diálogos e disputas requeiram, formal e necessariamente, expressões de “autenticação” dos ditos valores por parte do polo dominado.

Assim, em uma palavra, cabe indagar como, nestes diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena - e mesmo para mais além dele -, as definições do que sejam “especificidade” e “diversidade” “culturais” indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos polos e no contexto da relação entre esses.

Pretendo aqui demonstrar, com base em minha experiência em programas de formação de professores indígenas, como a sociedade nacional imprime, por meio sobretudo de seus agentes diretamente engajados no campo da educação escolar indígena (professores formadores, agentes administrativos etc.), suas próprias concepções de “cultura indígena”, “especificidade cultural” etc., e como o polo indígena tende a dialogar com tais concepções, reproduzi-las ou contrapô-las.

Ao ser convidado para participar, como antropólogo “especialista” no povo Pataxó, do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, descobri que uma das demandas, talvez a mais importante delas, dirigidas a mim e a alguns outros colegas - e não “infrequente” em circunstâncias semelhantes que eu próprio teria oportunidade de vir a novamente vivenciar -, da parte tanto de professores indígenas em formação quanto de muitos dos responsáveis por esta formação, dizia respeito a minha possível contribuição em um processo, percebido como necessário às ditas formação de professores e

implantação de escolas diferenciadas, claramente definido por todas as personagens presentes no campo como “resgate cultural”.

Em que consistiria, então, o “resgate cultural” sobre o qual se esperava pudéssemos, eu e outros antropólogos, percebidos como “especialistas” em “culturas indígenas”, intervir favoravelmente?

Antes de tentar responder a esta pergunta, cabem aqui duas digressões: uma relativa a como a sociedade brasileira vêm reproduzindo suas concepções a respeito de ideias como “diferença” e “especificidade” “culturais” indígenas, de larga aplicação e de eficácia simbólica bastante perceptível, hoje, no campo da educação escolar indígena; e a segunda relativa a como esta mesma sociedade e seus agentes diretos no dito campo tendem a perceber a configuração histórica e social tida como típica da maioria das sociedades indígenas contemporâneas em áreas como as que tenho trabalhado, em estados do Nordeste e Minas Gerais.

No que diz respeito à primeira consideração, sabe-se que não é difícil à maioria dos agentes da sociedade nacional ora engajados na implantação e na garantia de sistemas diferenciados de educação escolar indígena perceber de modo crítico as clássicas visões etnocêntricas que tornam negativa a figura do indígena em relação à de ego, por meio de oposições como “preguiçoso” x “trabalhador”, “primitivo” x “civilizado”, “atrasado” x “desenvolvido”, “fetichista” ou “infiel” x “temente a Deus”, e muitas outras que tendem mesmo a aproximar a condição indígena à bestialidade e a das sociedades civilizadas ou ocidentais à própria plenitude da condição humana.

Por outro lado, ao abandonar tais visões para transpor-se a outras tendentes a valorar positivamente “culturas indígenas” e sua “diversidade”, a consciência crítica de agentes da sociedade nacional dificilmente percebe estar com frequência, ainda assim, arraigada a visões de “cultura” e de “diferença” muito próprias a autopercepções de sua própria sociedade, permanecendo, pois,

etnocêntricas e distantes da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas.

Na modalidade “positivada” das concepções etnocêntricas de “culturas indígenas”, as oposições referidas dão lugar a outras nas quais tais “culturas” assumem, em relação à cultura de ego, o polo “favorável”, como em “autenticidade cultural” x degeneração da cultura por “colonialismo cultural”, “cultura de massa” ou “globalização”; “harmonia com a natureza” x exploração predatória do ambiente; igualitarismo, “amor ao próximo” e altruísmo x desigualdade social, individualismo e competitividade desumana; “sabedoria milenar” x futilidades e modismos; vida saudável em ambiente “natural”, “mata” x vida insalubre em ambiente citadino, poluído; vida espiritual rica x pragmatismo materialista; etnoconhecimentos x cientificismo estéril etc.

Ao produzir tais oposições, o pensamento dos agentes do polo dominante, longe de habilitar-se à compreensão e ao diálogo com o polo dominado, apenas projeta sobre este, idealizando-o, a sua própria “má consciência” de si mesmo. Nesta modalidade, o polo “autêntico” é percebido como idealmente vivido em uma condição de quase “encantamento”, à qual toda aproximação do polo “degenerado” é percebida como “contaminação”, “deturpação”, “corrupção” e “ameaça cultural”.

Aqui, os índices de maior ou menor “autenticidade”, vale dizer, de maiores ou menores “taxas” de “diversidade cultural”, se medem sempre por graus de afastamento ao que se percebe como sendo os domínios culturais do polo “corruptor”.

É evidente que os sinais diacríticos da “diversidade” ou da “autenticidade” - poderia-se dizer mesmo da “pureza” - culturais são selecionados de acordo com os próprios critérios de “diferença” e de “cultura” próprios ao polo dominante.

Assim se reproduz a clássica imagem de índio - nu, forte, emplumado e cercado de vegetação luxuriante - tão cara à nossa consciência nacional desde, pelo menos, o Peri, de José de Alencar,

e continuamente atualizado, inclusive em personagens “reais” de nossa mídia contemporânea, como o cacique Metuktire Raoni.

Em suma, é nos sinais diacríticos de “diferença cultural” cuidadosa e interessadamente selecionados pela consciência nacional, e por grupos organizados de seus agentes que os projetam, em função de suas próprias necessidades ideológicas de distinção interna ou externa, positiva ou negativamente, sobre as sociedades indígenas, que parecem em princípio residir as ditas concepções de “especificidade” e de “cultura” indígenas predominantemente presentes no campo da educação escolar indígena.

Quanto à segunda digressão, quero assinalar que é justamente no contexto ideológico há pouco referido que se deve buscar a inscrição da percepção que tem a consciência de tais grupos de agentes da sociedade nacional a respeito de sociedades indígenas imersas em segmentos sociais regionais com longo tempo de constituição histórica por processos de colonização de origem européia e capitalista.

Malgrado o que poderia ser percebido como inestimáveis signos de “especificidade cultural” dessas sociedades em seus ricos e não raro intensos processos de produção e reprodução, invenção ou reinvenção de suas identidades e de seus ordenamentos sociais internos e com relação à sociedade envolvente, a dita consciência nacional tende, em função da imersão ou inter-relação mais estreita dessas sociedades com segmentos sociais regionais, a percebê-las apenas como resultados de processos de “corrupção” sociocultural, ou como “vítimas” do que costumam definir como “aculturação”.

Em síntese, em um modelo ideológico que concebe “as verdadeiras culturas indígenas” como estados de “encantamento”, de “pureza”, resultantes de isolamento e devendo ser, pois, idealmente, imutáveis; e no qual a “especificidade” e a “diversidade” são funções desse mesmo distanciamento do “contágio” com outros sistemas culturais,

ou do que se costuma definir como “preservação da cultura”, não pode mesmo haver lugar para que se percebam culturas como resultantes de processos históricos, muito menos “especificidades” e “diferenças” como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre os grupos “diferenciados”, e não necessariamente o contrário.

Assim, um tal modelo não consegue produzir a respeito de tais sociedades indígenas nada mais do que o que se poderia chamar uma “visão lacunar”, mediante a qual essas são percebidas apenas como “sociedades da ausência” ou “sociedades da perda”. Aqui, vê-se nelas não o que elas “são” ou o que elas “têm”, mas sim sempre o que elas teriam “deixado de ser” ou “deixado de ter”, o que teriam “perdido”, e que é, invariável e genericamente, qualificado como tendo sido “a cultura”...

Não é preciso enfatizar muito que, aqui, “culturas” não são percebidas como conjuntos semânticos resultantes de processos sociais históricos, vale dizer, necessariamente dinâmicos, mutáveis, mas sim como algo dotado de uma certa “substância original”; substância esta perceptível em “traços” ou “elementos” culturais bastante “palpáveis” como “a língua”, “os rituais”, “os conhecimentos tradicionais”, consubstanciados em visões próprias ou “etnoconhecimentos”, costumeiramente associados às nossas ciências, em especial as “da natureza”, da Botânica à Astronomia.

Ora, se sociedades indígenas como a maioria das do Nordeste e de Minas Gerais são percebidas como “sociedades da falta” e se os processos históricos que de fato as constituíram são, inversamente, tratados apenas como “processos de perda”, de “perda da cultura”, não será difícil deduzir qual seja a ideia de “resgate cultural” presente em um tal modelo ideológico, bem como nas concepções de educação escolar indígena dele derivadas.

Também não é difícil imaginar o que, em tais circunstâncias, se suponha se possa esperar do antropólogo, ou seja, daquele que é entendido como o especialista no conhecimento de

“culturas” e, portanto, como alguém possivelmente apto a, por seus estudos, desenvolver artes capazes de trazer de volta à “cultura indígena” a sua “substância” perdida.

Penso que no âmbito da concepção de cultura inerente ao modelo ideológico tratado, a ideia de “resgate cultural” pode ser percebida como uma espécie de proposição de anulação da história; um procedimento pelo qual se poderia, ao menos em parte, “devolver” às sociedades indígenas a sua “essência” perdida e, no limite, fazê-las “retornar” ou “reviver” o seu estado “original” de “encantamento” e de “verdadeira” “diversidade”...

Não posso deixar de assinalar também aqui a presença de uma não pouco frequente visão a um só tempo “piedosa” e “culpada” da consciência nacional com relação às sociedades indígenas. Ao dispormo-nos a apoiá-las em sua busca pelo “resgate cultural”, estaríamos, também a um só tempo, contribuindo para o seu retorno a um estado perdido de autenticidade, solucionando assim o que tendemos a identificar como a causa de suas supostas inadaptação ou, mesmo, infelicidade; e, por outro, expiando a nossa própria culpa secular pelas “perdas” que lhes causamos.

De fato, espero que possa estar claro que não percebo aqui mais do que a eloqüente expressão de formas bastante perversas e etnocêntricas de dominação simbólica - vale dizer, “cultural” -, em que sociedades indígenas são expropriadas de suas imagens, ou autoimagens, e de sua historicidade, e transmutadas, conforme dito, em “sociedades da falta”, em virtude da manutenção e da reprodução, no âmbito da ideologia dominante, das concepções de “cultura” e “diferença cultural” prevalentes na sociedade nacional - e potencialmente abaláveis por uma compreensão histórica mais adequada de muitas das sociedades indígenas contemporâneas - ou mesmo de imagens críticas dessa mesma sociedade caras a alguns de seus segmentos.

Para as sociedades indígenas em questão, o “resgate cultural” tende com frequência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de “cultura” e em função de sua própria incorporação da “visão lacunar” que delas tem a consciência nacional.

Em especial para muitos dos professores indígenas que conheci ainda como ingressantes em programas de formação “específica” e “diferenciada”, a empreitada do “resgate cultural” parecia impor-se-lhes como um desafio e uma missão inquestionavelmente necessários. Egressos, em sua maioria, de escolas regionais “indiferenciadas” ou daquelas até recentemente mantidas pelo regime tutelar do indigenismo oficial e, enquanto tais, já percebidas por eles como agências de “destruição” de suas culturas, tinham incorporada uma aguda consciência de seu papel como agentes transformadores do sistema escolar até então vigente, mas sem disporem de uma perspectiva crítica da ideia do “resgate cultural” que, ao contrário, lhes era apresentada, ainda que muitas vezes sob formas bastante indiretas, como requisito indispensável à própria implementação de uma educação indígena de fato “específica” e “diferenciada”...

Vê-se então assim como que, curiosamente, as ideias de “especificidade” e “diversidade” podem vir a servir justamente ao seu oposto, pois o que se impõe pela demanda do “resgate cultural” é a adequação de sociedades indígenas de fato diferenciadas a um padrão; a um estereótipo de “cultura indígena” imposto pelo sistema ideológico dominante.

Se já não se concebe a educação escolar oferecida às sociedades indígenas como instrumento para a sua “necessária e inevitável” dissolução sociocultural na sociedade envolvente, ao se lhes autorizar, ao contrário, uma educação “específica” e

“diferenciada”, não se deixa de se lhes impor, muitas vezes, até mesmo sem que se o perceba, a sua redução a um ideal “cultural” “indígena” produzido e imposto pela sociedade nacional, e que o imaginário desta tende a identificar ou a aproximar a algumas sociedades indígenas “reais”, como algumas da Amazônia.

Opera aqui, então, um processo de dominação cultural no qual os índios são levados a se tornar, a um só tempo, vítimas e cúmplices de seu “sequestro simbólico”, ou, diria melhor, a se tornar verdadeiros “reféns” neste “sequestro” no qual o “resgate” é percebido como um necessário “preço a pagar” pela obtenção de reconhecimentos à legitimidade de seus pleitos, sobretudo pleitos por direitos “diferenciados”.

Não saberia relatar com precisão como reagi, de início, às diversas formas sob as quais se me apresentavam demandas por contribuições em processos de “resgate cultural”. Diria que tentava tratar “criticamente” tais demandas sem, contudo, dispor de argumentos ou de outros meios capazes de eliminá-las ou, muito menos, de atendê-las.

É evidente também que não poderia, por força apenas de minha própria “consciência crítica”, intervir significativamente no quadro ideológico que se me apresentava. Assim, foi de fundamental importância toda uma discussão com muitos outros professores formadores e, sobretudo, com os próprios professores indígenas.

Apesar da “consciência crítica”, não me furtava a colaborar com o “resgate cultural”, apresentando aos professores indígenas coisas como vocabulários de línguas de seus supostos “antepassados” e relatos dos “seus” costumes feitos por viajantes, a parca iconografia disponível sobre a maioria dos grupos da região nos períodos colonial e imperial etc. Com isto, o interesse inicial totalmente dirigido à recuperação de “perdas culturais” foi se complexificando em um interesse por conhecer melhor os próprios processos históricos de tais

“perdas”, o que se me afigurou como tendência interessante no sentido da produção de perspectivas mais críticas acerca da ideia de “resgate”, ou, melhor, de uma “complexificação” desta ideia capaz, por exemplo, de pensar o “resgate” de suas historicidades, ou, de pensar o “resgate da cultura” como o resgate de informações necessariamente históricas e, portanto, dinâmicas, deixando assim de ser percebidas como referentes a uma suposta “cultura de origem”, descontaminada de influências e livre de “perdas”.

De modo geral, maior interesse demonstrado no conhecimento de suas histórias não é por si só suficiente para pôr em questão algumas concepções dominantes, como, por exemplo, a de uma inquestionável continuidade histórica das atuais unidades sociais, ou etnias, desde um período pré colonial. A consideração de que a própria constituição de tais unidades sociais e étnicas possa ser algo resultante dos próprios processos coloniais tende, quase sempre, a ser rejeitada como um dado incômodo e ameaçador.

Seja como for, penso que a educação escolar indígena específica e diferenciada pode, sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas. Um conhecimento a um só tempo informado das concepções teóricas de nossa História e de nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas historicidades e culturas.

Se assim for, esta será, certamente, a pedra angular para o tratamento de quaisquer “etnoconhecimentos” na escola indígena, ou uma espécie de “metaetnoconhecimento”; sem dúvida uma expressão transformada e inovadora, e não tolamente revivalista, da velha ideia de “resgate cultural”.

Do Outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar indigen(ist)a

Marivania Leonor Souza Furtado

A escola é para nós como uma ponte: podemos passar para o mundo de vocês e voltar para o nosso sabendo de muita coisa do que vocês ensinam. Aí a gente pode se defender melhor ... (Prof. Alderico Lopes Guajajara)

Introdução

As políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil integram o conjunto de ações que determinam o processo histórico de formação do Estado-nação e possibilitam uma análise da problemática da (in)viabilidade da formação deste “território” como unidade nacional.

Entender a formação espacial da “Nação brasileira” como constituição de “um” território e de “uma” territorialidade específica pressupõe a composição das relações de força que se desencadeiam nesse processo histórico, sejam elas objetivadas ou simbólicas. De toda sorte, segundo Raffestin (1993), o território é determinado pelas relações de poder subjacentes às relações humanas.

De maneira modelar, tomarei as diretrizes políticas para a escolarização das nações indígenas habitantes do território brasileiro como expressão dessas contradições postas entre a formação de uma unidade nacional, dentro dos marcos do Estado moderno e as (im)possibilidades de se garantir dentro dos paradigmas da pluralidade cultural o direito à manutenção das especificidades dos povos integrantes da formação do processo civilizatório brasileiro (Cf. BRASIL, 1988: Art. 215).

De maneira sintética, observam-se três principais paradigmas para o delineamento de políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil, a saber: assimilacionista, integracionista e pluralista. Cada paradigma corresponde a um determinado recorte temporal da formação da “história brasileira”.

O paradigma assimilacionista corresponde aos períodos colonial e imperial, tendo como base de sustentação formal a Lei do Diretório dos Índios de 1755 e o Regimento das Missões de 1845, cuja intencionalidade era, mediante escolarização, incorporar as nações indígenas à formação da sociedade “neobrasileira”.

Já no período republicano, gestam-se dois “novos” e/ou contraditórios paradigmas. O integracionista, que se inicia com a instituição do Serviço de Proteção ao Índio, e o pluralista, a partir da promulgação da Constituição de 1988.

A intencionalidade do paradigma integracionista, consolidado formalmente pelo Estatuto do Índio de 1973 era promover a integração “gradual e harmoniosa” dos índios à comunhão nacional. Já o paradigma pluralista se expressa, como discurso formal, com a superação das relações assimétricas entre povos indígenas e o Estado, garantindo as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas das aldeias indígenas.

Perpassa, entretanto, todos os períodos o dilema de como tratar, oficialmente, a diversidade das nações indígenas aqui encontradas e como construir, nessa pluralidade, uma identidade nacional comum. Será enfatizado o período republicano em virtude

das questões de ordem local, porém global que a temática da educação escolar indígena, ou seria indigenista (?), exprime.

O local e o global da questão educacional indigenista

A discussão da questão educacional indígena levanta a problemática da viabilidade do conceito de “Estado-nação”, ou seja, permite refletir sobre a multiculturalidade dentro dos marcos estabelecidos por uma instituição homogeneizadora, como é o dito Estado nacional.

No atual momento, questiona-se qual seria o futuro dos estados nacionais em face dos processos que estão sendo determinados pela interconexão dos povos, Estados e nações, favorecendo mudanças contínuas nas concepções de espaço e temporalidade.

O fenômeno classificado como “globalização” levará, de fato, a que não existam mais fronteiras demarcadoras do local, do próprio e do particular? O mundo há de se tornar uma “aldeia global”? Essas são algumas das inquietações que têm suscitado amplos debates sobre a definição (ou redefinição) do papel do Estado moderno.

Neste novo contexto socioeconômico, que também é político e cultural, surgem questionamentos tais como: qual deve ser a atuação do Estado brasileiro no tocante à política educacional para os povos indígenas? Deve voltar-se para uma acentuação da diversidade étnica, sociocultural e linguística e colocar em risco a “unidade nacional”? Em que implicaria o reconhecimento dessa diversidade étnica, sobretudo no que diz respeito à implementação de políticas públicas específicas de educação, como preconiza a Constituição cidadã?

A análise do caminho da educação escolar indígena é marcada, na atualidade, pela compreensão de que o Brasil é um país multicultural, cuja diversidade é formalmente reconhecida. Com base

na compreensão da diversidade como fator característico da formação da “nação brasileira”, a condução da política educacional indigenista vem ganhando contornos assimétricos, nos aspectos da concepção e implementação dessa política específica.

Do ponto de vista formal, a Constituição Federal de 1988 aponta avanços na concepção do respeito à manutenção dos povos indígenas como povos distintos. Por outro lado, expressa de maneira sutil, porém contraditória, um retroceder aos passos que o Estado havia dado em direção ao reconhecimento da importância das línguas indígenas como garantia dessa diversidade.

No Estatuto do Índio, legislação integracionista, anterior à atual pluralista, o uso das línguas indígenas era obrigatório nos processos de alfabetização das escolas indígenas, ficando a língua portuguesa como facultativa. Atualmente, tem-se o inverso. Na nova Constituição Federal, determina-se que o ensino seja feito em português, assegurada às comunidades indígenas *também* a utilização das línguas indígenas nos seus processos de escolarização.

Esse novo momento traz uma situação ambígua: ao mesmo tempo em que a língua indígena pode ser utilizada, pode ser “descartada”. No atual processo de regulamentação formal das escolas indígenas, os conteúdos curriculares são balizados pelas leis nacionais, sendo que a língua portuguesa impõe-se como dominante, ganhando, na maioria das vezes, *status* privilegiado em detrimento das línguas indígenas, efetivando sua “obrigatoriedade” e relegando as línguas indígenas à condição de facultativas.

No devir histórico, a não-obrigatoriedade das línguas indígenas nos processos escolares das aldeias poderia levar a uma situação de língua minoritária, abrindo caminho para uma assimilação linguística, o que favoreceria a construção sociopolítica de uma memória nacional comum. Seria esse o propósito do Estado brasileiro? (Cf. BOAVENTURA SANTOS, 1995:17).

O paradigma da pluralidade, dependendo da ênfase e dos embates políticos apresentados pelas forças hegemônicas

historicamente constituídas, pode favorecer a que de fato a presença da diversidade seja mantida, ou a uniformização nacional pretendida e ao mesmo tempo negada, pode eficientemente ser operacionalizada.

Associado às mudanças de paradigmas na condução da política educacional indigenista, atualmente colocada sob o signo do respeito à diferenciação, iniciou-se um processo de transferência da condução dessa política, antes restrita ao órgão indigenista federal responsável pelos “assuntos indígenas”, para os canais oficiais de tratamento da educação pública comum.

Até o ano de 1991, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) detinha a exclusividade no tratamento das questões indígenas. Este órgão conduzia a política educacional indigenista, seguindo a concepção integracionista, que marcou todo o regime militar. Ainda que houvesse, nesse processo, nuances de reconhecimento da diversidade, o objetivo principal era incorporar os indígenas à sociedade nacional envolvente e, “gradual e harmoniosamente”, descaracterizá-los de suas particularidades étnicas.

Com a emissão do Decreto Presidencial nº26/91 foi retirada da FUNAI a exclusividade na coordenação das ações indigenistas educacionais. Esse Decreto repassa ao Ministério da Educação a responsabilidade pela coordenação nacional da política educacional indigenista. No artigo primeiro, lê-se: “*Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI*” (BRASIL, 1991).

Com a mudança no âmbito governamental, novas posições e imposições são marcadas no campo da política educacional indigenista. A FUNAI, até então, executora da política, passaria à condição de assessora, pois o MEC deveria consultá-la. Entra em cenário, o órgão nacional responsável pela formalização da educação escolar brasileira, para atender às demandas educacionais indígenas.

O MEC, na qualidade de órgão coordenador da política de educação nacional, descentraliza, por sua vez, aos estados e

municípios a implementação das ações voltadas para efetivar a educação escolar indígena. Com essa transferência, surgem outros agentes diretamente ligados à implementação da política educacional indigenista, os estados e municípios.

A inserção dos estados e municípios é posta como diretriz governamental no segundo parágrafo do Decreto nº 26/91: “As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”. (BRASIL, 1991: Art.2º).

As mudanças no plano da gerência da política educacional indigenista, associadas à mudança de paradigma formal no tratamento da questão educacional indígena, desencadearam uma série de desdobramentos em termos de reformulação de princípios e alguns retornos às velhas práticas.

Após o Decreto nº 26/91, houve a primeira iniciativa governamental em formalizar os novos princípios da política educacional indigenista, com a emissão da Portaria Interministerial de nº 559/91.

Essa Portaria foi assinada pelos ministros da Educação e da Justiça, em 1991, e trata dos novos parâmetros definidores da política educacional indígena. Toma como base o reconhecimento da diferenciação étnica, o respeito aos processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade indígena e apresenta critérios para a formação de quadros para atender à demanda educacional indigenista. A Portaria determina, dentre outros, como propósitos governamentais:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais. Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao

conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas. Art. 7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnica e culturalmente diferenciadas. (Portaria Interministerial 559/91: 2).

Observo que a tentativa de uma nova perspectiva na condução da política educacional indigenista, esbarra numa compreensão ambígua do respeito à pluralidade, atrelada aos condicionantes da estrutura burocrática nacional.

No primeiro movimento de formalização da especificidade dessa política, entende-se que os indígenas devem ser respeitados como etnias diferenciadas, entretanto seus processos de escolarização devem balizar-se no domínio dos códigos da sociedade nacional. Há, portanto, uma “abertura condicionada” para processos escolares nas aldeias indígenas. As escolas indígenas, para serem reconhecidas, formalmente, deveriam pautar seus conteúdos curriculares na legislação nacional vigente.

Muda-se o discurso, mas o propósito homogeneizante, de certa forma, permanece e se reveste em diretrizes e práticas desenvolvidas pelos condutores dessa política. A consolidação da nacionalidade comum, com a inserção e/ou negação velada da diferenciação étnica, tem sido verificada ao longo da caminhada da política educacional indigenista. Nesse percurso, observo o dilema do Estado em como tratar a diversidade nacional aqui encontrada, que passa a ser abarcada pelo Estado-nação.

O Estado brasileiro, intermediado pelo órgão atualmente responsável pela coordenação nacional da política educacional indigenista, o MEC, na tentativa de consolidar a implementação do

paradigma da pluralidade cultural, lança, em 1993, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”.

Esse texto foi escrito pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, conselho consultor desse Ministério, criado pelas Portarias nº 60/92 e nº 490/93. O teor dessas diretrizes apresenta um salto de qualidade na formalização do respeito à diferenciação e à pluralidade das nações indígenas.

As Diretrizes Nacionais (1993) estabelecem o princípio da educação escolar intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Segundo o texto:

As escolas indígenas (...) deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. (MEC, 1993:11).

Esse novo postulado deveria balizar as ações dos estados e municípios na implementação de uma política educacional que garantisse aos indígenas uma escolarização baseada nas demandas das comunidades indígenas. Não caberia ao Estado definir a função social dessas escolas, muito embora se expresse como co-autor nesse processo, talvez na tentativa de resguardar os limites dessa diferenciação, como vai se verificando em outros textos governamentais, que serão posteriormente comentados.

A política educacional indigenista passa a ser formalizada, na Lei maior da educação do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir de 1996. Desde 1910, com a instituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a educação escolar indígena passa a ser laica, mas somente em 1996 ela aparece, formalmente, reconhecida como integrante do sistema nacional de educação.

A atual LDBEN¹ estabelece, em dois artigos das disposições transitórias (Art. 78 e 79), os parâmetros legais do estabelecimento de programas específicos para os povos indígenas:

O sistema de ensino da União, com a colaboração das agendas 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; 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-indígenas. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. (BRASIL, 1996).

No corpo dessa Lei, há uma determinação de que em um ano o MEC deveria enviar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação. Nesse Plano, dentre outras temáticas, estaria inserida a educação escolar indígena.

Como resposta a esse imperativo, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) elaborou o referido Plano, que, dentre outras recomendações, aponta para a estadualização das políticas educacionais indígenas como modo preferencial para a execução dessa política. Faz uma ressalva de que os estados deveriam estabelecer parcerias com municípios e diferentes organizações da sociedade civil afeitas à questão educacional indígena, de forma a:

¹ A LDBEN, Lei N°93194, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Atribuir aos sistemas estaduais a responsabilidade pela educação indígena com a possibilidade de estabelecer convênios com municípios, organizações indígenas e da sociedade civil, para descentralizar a atividade. (BRASIL, 1998: 63).

No ano de 1998, o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento visa a consolidar a proposta da escola específica e diferenciada, no plano didático-pedagógico e na formação do professor indígena. O RCNEI apresenta-se como a institucionalização das práticas alternativas e modelos próprios de escolas indígenas desenvolvidos em algumas partes do País².

O RCNEI apresenta-se como um texto de caráter formativo e não normativo, ou seja; é um parâmetro e não uma norma. Propõe, entretanto, uma unidade de conteúdos básicos, pensados segundo os parâmetros da sociedade nacional, que deverão ser, resguardando-se as devidas adaptações, direcionados às escolas indígenas.

Dando continuidade à proposta de definição gerencial, iniciada em 1992 pelo Decreto nº 26/191, o Estado brasileiro emite uma resolução determinando o âmbito preferencial de execução da política educacional indigenista. Assim, em 1999, o gerenciamento da educação escolar indígena passa a ser definido segundo a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução determina, dentre outras coisas, a competência dos Estados em:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

² Esse documento será analisado de maneira particular no item seguinte, por expressar avanços e ambiguidades no tratamento oficial da educação escolar indígena, como política específica.

- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (BRASIL, 1999).

A Resolução nº 03/99, além de dirimir as indefinições quanto aos responsáveis diretos pela condução da política educacional indigenista, que por quase dez anos ficou num pêndulo entre os estados e municípios, define os parâmetros da escola indígena, garantindo a flexibilização das estruturas organizacionais dessas escolas.

O percurso da legislação atual para a escolarização indígena indica que há um repensar quanto ao paradigma integracionista, que pautou a política indigenista oficial até meados da década de 1980. Há, no plano formal, o aceite de uma concepção plural do Estado brasileiro, entretanto os limites quanto ao reconhecimento da diversidade étnica, sobretudo a existência de minorias nacionais, ainda é cerceado por uma série de ambiguidades, que expressam a perspectiva totalizante e homogeneizadora desse Estado.

O encaminhamento da política educacional indigenista, com base nas definições do MEC, incide diretamente nos estados, pois são estes os agentes que atualmente respondem pela implementação dessa política, com base nos novos princípios adotados.

Para compreender como ocorre a proposta de consolidação desses novos postulados e as questões que surgem dessa

relação: estado e minorias nacionais - passo a analisar a formalização desses princípios, tomando como base o RCNEI e um Programa de Formação de Docentes Indígenas, ainda em versão preliminar, elaborados pelo MEC.

Locus de forma e conteúdo: o discurso do MEC

A discussão da diversidade multicultural e a questão das minorias nacionais ante a homegenização do Estado, terá como aporte a formulação de dois documentos elaborados pelo MEC, como órgão federal responsável pela coordenação nacional da política de educação escolar indígena, cujas diretrizes têm efeito reflexivo nos atuais gestores da política educacional indigenista, que são os estados.

A elaboração do RCNEI e do Programa de Formação de Docentes Indígenas explicita a contradição intrínseca entre o paradigma da pluralidade cultural como modelo de formação do Estado brasileiro e a efetivação normativa dessa pluralidade. Esses dois documentos tratam do cerne da questão da educação escolar indígena específica e diferenciada. O primeiro volta-se para as definições curriculares das escolas indígenas, e o segundo para os principais elementos nesse processo de efetivação de uma educação própria: os professores indígenas.

É interessante, portanto, compreender como a formalização do discurso da diferenciação confronta os encaminhamentos para atingir esse fim. Passos e descompassos nesse caminho vão se delineando, e esses dois documentos inserem-se nessa trilha.

A padronização nacional da diversidade: o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas

A análise do RCNEI aponta como o Estado brasileiro tem, ao longo da sua história, criado mecanismos, umas vezes mais incisivos, outros mais sutis, como é o caso do documento em

foco, na tentativa de equacionar uma das mais problemáticas situações enfrentadas: o reconhecimento da diversidade e a formalização da “unidade nacional”.

Para compreender esse processo ambíguo de formalização de uma unidade curricular para as escolas indígenas, tendo como base o princípio da pluralidade cultural, expresso no RCNEI, apresento um breve histórico do surgimento da sua ideia original. Tomo como fonte observações diretas realizadas quando da minha participação como integrante do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (órgão assessor do MEC), no período de 1997 - 1998.

Em 1997, no mês de maio, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena³ reuniu-se em Brasília com o objetivo de elaborar um documento que servisse de referência nacional para a feitura de currículos para as escolas indígenas⁴.

No encaminhamento da reunião, a coordenadora fez a seguinte consideração:

sei que existe grande diversidade entre as culturas indígenas, que cada grupo é distinto, porém deve haver pontos comuns, que os ligam, em cima desses pontos vamos pensar um currículo para as escolas indígenas. (representante do MEC).

Iniciou-se, então, a produção do documento que, primeiramente, ficou conhecido como RCI (Referencial Curricular Indígena). Definiu-se nessa reunião que o Comitê ficaria encarregado de coordenar a elaboração desse documento. O RCI seria, portanto, a proposta do órgão oficial responsável pela coordenação nacional da política educacional indígena, para a formulação de currículos das escolas indígenas.

³ No ano de 1997, o Comitê Nacional era composto pelas representações da ABA, ABRALIN, Universidades, ONGs, CEE, CONSED e dele participavam cinco indígenas, que eram colocados pelo MEC como representantes dos povos indígenas no Brasil.

⁴ Essa reunião foi coordenada pelo do Departamento de Políticas da Educação Fundamental do MEC.

A concepção original do documento parte, portanto, da iniciativa do MEC, visando à regulamentação das escolas indígenas, uma vez que estas teriam seus currículos balizados por um documento oficial, no qual seria garantida a especificidade das escolas indígenas, mas respeitada a “base comum nacional”.

O título original RCI, ao longo do desenvolvimento de sua elaboração, passa por significativa alteração, tanto do ponto de vista político, quanto conceitual. Transforma-se em RCNEI: Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas. Na primeira nomenclatura concebia-se um currículo indígena (o que daria pistas para a feitura de modelos próprios - indígenas - de projetos escolares), com a nova nomenclatura resta clara a formalização de um modelo curricular pensado para os indígenas e com a perspectiva de ser nacional. Essa mudança suscita algumas questões que passo a abordar.

É preciso expressar, inicialmente, que a mudança da nomenclatura foi sugerida por especialistas das diversas áreas do conhecimento, convidados a emitir pareceres sobre o documento em elaboração. A justificativa para a mudança teve como base a afirmação de que o título Referencial Curricular Indígena soaria impróprio, uma vez que a escola é um elemento de fora do universo indígena, não existindo um currículo indígena, como existe uma música indígena, uma arte indígena etc. Seria melhor fazer a diferença entre o que é próprio e o que vem de fora. Sendo assim, o RCI, embora tenha sido elaborado em parte por indígenas (sobretudo a parte diversificada) é, formalmente, assumido como algo de “fora”.

O MEC assumiu a noção de que esse documento não seria próprio dos indígenas, demonstrando que nos passos e compassos da política educacional indigenista há, ainda, uma perspectiva impositiva quanto ao modelo de escolarização a ser adotado nas escolas das nações indígenas. Muito embora o RCNEI se posicionou como flexível, representa a diretriz do Estado para as escolas indígenas.

Acredito que a reversão na relação entre as decisões tomadas para os indígenas, em detrimento da autodeterminação dessas nações, tem sido a parte mais complexa na relação entre “universalizar” benefícios e reconhecer a diferenciação.

Para que se efetivasse, no plano institucional, uma política educacional indigenista, respeitando o princípio da pluralidade cultural, seria necessário o reconhecimento de que há várias bases de educação, dentro do território brasileiro e não uma “base comum nacional”.

Essa relação é complexa, pois o RCNEI, como documento oficial, expressa os limites da diferenciação, nos marcos do Estado nacional. Ao apresentar uma proposta curricular de base nacional para os indígenas, torna-se um parâmetro para nortear (ou limitar) a diferenciação.

Como instituição que detém o poder regulamentar, o Estado moderno desenvolve políticas educacionais com vistas à uniformização das nações distintas que o compõem, em um “povo único”. No dizer de Guibernau (1997: 67),

(...) o Estado moderno tem o poder de controlar dois elementos que, através de seu papel na reprodução e modificação da cultura, tornam-se cruciais na homogeneização da população do estado: os meios de comunicação e a educação.

Essa questão insere-se no plano teórico da discussão sobre a nacionalidade dos indivíduos pertencentes às nações, antes autônomas, que pelo processo de formação dos estados nacionais foram incorporadas (muitas das vezes por processos violentos de assimilação) como integrantes da população nacional.

O RCNEI, tal como postulado formalmente, pretende ser a base para a elaboração dos mais variados e alternativos processos pedagógicos em escolas indígenas, desde que resguardada a base

da estrutura curricular nacional. Isto significa que só serão reconhecidos, oficialmente, os processos educativos dos povos indígenas, que tiverem uma configuração escolarizada, atendendo à estrutura curricular nacional.

Percebo, nesse particular, que há uma contradição com a própria perspectiva oficial, quanto ao respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas, o reconhecimento da manutenção de suas especificidades e a tentativa de “uniformizar as diferenças”.

Essa contradição reflete a estrutura jurídico-política do Estado nacional que, ao inserir povos distintos em uma mesma nacionalidade - a brasileira, cria descompassos burocráticos, nos quais os direitos dos indígenas são diluídos numa compreensão de cidadãos comuns. Os indígenas têm o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, porém fica implícito, na legislação, e mais explícito na prática, que o reconhecimento a esse direito implica a aceitação, por parte dos indígenas, de se submeterem às referências curriculares que constituem diretrizes a serem observadas na concepção do processo educativo escolar, pensado pelos órgãos governamentais.

O RCNEI apresenta-se como uma referência, que se formaliza de “cima para baixo”, e que chega aos indígenas, mesmo que estes tenham dele participado (não seria legitimado?), como produto acabado. Essa minha inferência começou a ser elaborada desde a concepção original desse documento e foi se fundamentando com base das discussões que surgiam quando de sua publicação.

Em 1998, no ritual de apresentação e lançamento do RCNEI, em Brasília, na segunda reunião de Coordenadores de Projetos de Educação Escolar Indígena das Secretarias de Estado da Educação, das DEMECs e ONGs, após a exposição da ideia e estrutura do Documento, foi aberta a rodada de discussão em plenária. Tive a oportunidade de, naquela ocasião, questionar os integrantes da mesa com a seguinte colocação: sendo este Referencial um

documento oficial que servirá de base para os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para a regularização das escolas indígenas, da forma como está estruturado com as áreas de estudo definidas, não daria um formato predeterminado para essas escolas, o que seria contraditório com a noção de especificidade?

Abordei esse ponto, pois, mesmo sendo este documento não normativo e sim formativo, a ideia de formação poderia ser desvirtuada para uma compreensão de formatação. Exemplifiquei que uma escola indígena poderia optar por não trabalhar com a área de estudo “Ciências” e privilegiar, somente a área de Artes e Matemática. Como seria isso interpretado pelo CEE, uma vez que no documento já estão definidas as áreas de estudo das escolas indígenas?

Esse ponto criou uma situação de “saia justa”, pois os autores e coordenadores da elaboração do documento (alguns tendo assento à mesa) reconheciam que, mesmo com toda a perspectiva de diferenciação da política educacional indígena, expressa no documento, a interpretação de que o referencial seria um padrão a ser adotado pelas escolas indígenas poderia ser feita pelo CEE.

A relação entre a formalização da diferença e a uniformização do padrão de legislação tem sido problemática, pois tem na sua base a perspectiva da inserção de povos distintos num contexto do Estado nacional.

A circunstância da definição das áreas de estudo constante no RCNEI evidencia o caráter impositivo desse documento. Isso porque essa definição não foi tematizada quando da elaboração do documento. Em momento algum do RCNEI está expresso que foi opção dos povos indígenas a definição de seus processos pedagógicos circunscritos às áreas do conhecimento constantes desse documento.

Na parte do documento que trabalha a feitura de currículos escolares, indica-se que serão apresentadas sugestões de trabalho para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas; daí elencam-se os elementos que devem merecer reflexões, dentre eles:

As perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo - Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física - em contextos educacionais indígenas. (BRASIL, 1998).

Tematiza-se sobre os aspectos pedagógicos de como abordar os conteúdos referentes a essas áreas de estudo, porém não se reflete se os indígenas, em suas atividades educativas próprias, precisam formalizar as referidas áreas de estudo. Observo que há uma ambiguidade entre a abertura na legislação para a especificidade e a formatação do específico dentro do universo comum - o nacional.

Essas áreas de estudo são as mesmas obrigatórias para todas as escolas brasileiras. Segundo a Constituição Federal (1988), artigo 210, “serão *fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais*”. Nesse mesmo artigo, no parágrafo segundo, define-se que “o *ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”.

A legislação brasileira é contraditória quanto à compreensão da diversidade étnica, pois, mesmo assegurando o uso das línguas indígenas nos processos de ensino e aprendizagem, exige que os indígenas respeitem os “conteúdos nacionais” mínimos para que tenham sua formação básica oficialmente reconhecida.

Questiono: os povos indígenas seriam obrigados a obedecer uma base curricular comum se de fato fossem reconhecidos como pertencentes a sociedades distintas, como nações distintas?

A discussão da nacionalidade distinta dos indígenas não invalida a compreensão de que fazem parte de um Estado, ao qual são ligados por laços de lealdade, sendo, portanto, reconhecidos como cidadãos, o que lhes assegura direitos e deveres, sem contudo negar que estão diretamente ligados às suas comunidades étnicas. Segundo Seyferth,

Um modelo pluriétnico de estado pressupõe um duplo pertencimento; por um lado, a lealdade à unidade política – o Estado - expressa em termos de direitos e deveres e obrigações de cidadania, por outro o sentido de afiliação e solidariedade com a comunidade étnica, na qual os indivíduos nascem, têm sua família e são socializados. (1994:121).

Falar que os indígenas pertencem a nações diferentes é reconhecer que o Brasil é formado por uma diversidade não somente étnica mas também nacional. Os indígenas conservam uma consciência proveniente de valores, tradições, lembranças do passado e fazem planos para o futuro compartilhado, contidos em uma cultura particular que é pensada e falada em língua particular, o que os credencia, segundo os critérios de Guibernau (1997), a serem considerados minorias nacionais.

Na visão de Guibernau (1997), há uma distinção bem clara entre Estado-nacional e nação. Tomando como base para a reflexão a postura dos membros (indivíduos) em relação a uma ou outra forma de organização, ela define:

Os membros de uma nação têm consciência de formar uma comunidade, o Estado nacional procura criar uma nação e desenvolver um senso de comunidade dela proveniente. Enquanto a nação compartilha uma mesma cultura, valores e símbolos, o estado nacional tem como objetivo a criação de uma cultura, símbolos e valores comuns. (GUIBERNAU,1997: 56).

Essas minorias podem manter-se, social, cultural e linguisticamente diferentes, mesmo que não tenham um Estado para protegê-las, sobretudo se viverem em um mundo caracterizado pela oralidade. Quando, porém, sobre elas há um investimento sistemático, por parte do Estado, sobretudo por meio do sistema educacional, que impõe padrões e valores e até mesmo a forma de sistematizar os conhecimentos (“Geografia”, “Ciências”, “Matemática” etc), a existência dessas minorias, como nações distintas, fica ameaçada.

A Forma(ta)ção de Professores Indígenas

O tratamento ambíguo desenvolvido pelo Estado junto às nações indígenas pode ser verificado em outro programa do MEC intitulado Programa de Formação de Professores Indígenas (MEC 2000 - versão preliminar).

Esse Programa objetiva “*possibilitar a titulação de professores índios já em exercício no magistério intercultural*”. Pretende, também, “*atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas*” (MEC 2000- versão preliminar).

As metas expressas pelo Programa são: “*desencadear ações que possibilitem a esses professores completarem sua escolarização e receberem formação específica para o desempenho do magistério, a curto prazo em nível médio, e em nível superior, a médio prazo*”. (MEC 2000-versão preliminar). O documento traz ainda que,

Aos sistemas de ensino, responsáveis legais pela oferta de programas de formação, caberá o incentivo à construção de novas práticas de atuação profissional, que permitam a consolidação de um perfil para o professor indígena, respondendo tanto aos anseios das comunidades indígenas, quanto às exigências da legislação. (BRASIL, 2000:5).

Observo que, nesse texto, são expressos conflitos latentes gerados pela relação Estado nacional e minorias nacionais. Do ponto de vista do Estado, pretende-se cumprir com os ditames da legislação, entretanto, há uma tentativa de conjugar os interesses das nações indígenas com essa legislação posta pelo Estado nacional. É preciso, pois, considerar que as leis “dos brancos” não são elaboradas pelos indígenas, ainda que estas lhes sirvam como referência, o que torna problemática a relação de resposta aos anseios das “comunidades indígenas”.

Acredito que há uma tentativa de imposição da nossa lógica formalizada em detrimento das práticas escolares alternativas que têm sido constituídas pelas nações indígenas, de acordo com seus projetos políticos de futuro.

O Programa faz referência às experiências oficiais desarticuladas, em termos de formação para o magistério indígena, que têm sido desenvolvidas nos estados brasileiros. Afirma que “estas ações de capacitação (...) não resolvem a urgência em que se encontra a questão da formação básica e profissional dos professores indígenas a nível médio, assim como não os titula para o exercício do magistério indígena”. (BRASIL, 2000: 8).

Com isso, há a pretensão de justificar a existência de um programa de referência, formulado pelo órgão responsável pela política educacional indigenista “nacional” - o MEC - e que este deveria (des)nortear as ações dos estados.

Acredito que há uma percepção generalizante e contraditória da situação escolar indígena no País. Assim como não há uma uniformidade de línguas, crenças e tradições, há também uma grande diversidade, em relação à demanda por escolarização entre os indígenas, por conta das diferentes situações históricas de contato que cada grupo desenvolve com segmentos da sociedade brasileira, o que dificulta pensar um programa nacional a ser desenvolvido pelos estados.

Diante desse fenômeno, quem determinaria a urgência para a formação do professor: as nações indígenas com seus projetos socio-políticos próprios ou as instâncias executoras da política nacional, preocupada em cumprir com os propósitos “universalizantes” próprios do Estado nacional - “antidiferencialistas”?

Ainda como justificativa da necessidade da elaboração do Programa, expressou-se a existência de professores indígenas já titulados, atuando em alguns estados, mas que tiveram sua formação sem “*nenhum enfoque particular para o exercício da docência em terras indígenas*”. O uso da expressão terra indígena, em

detrimento de sociedade ou povo, pode levar a uma compreensão de que a atividade educativa estaria fundamentada numa estrutura espacial, territorial, somente, em detrimento da concepção de que a escola é uma instituição que reflete e produz, dialeticamente, crenças, valores e tradições das sociedades indígenas, onde vivem sujeitos particulares, diferenciados da sociedade brasileira.

No referido Programa, são feitas algumas considerações quanto à relação entre os objetivos da escola e a formação do professor indígena, onde são expressas visões totalizadoras desse processo pedagógico, que é plural. Sendo assim o Programa exprime que, *“a sociedade majoritária, é quem justifica a necessidade de escola para a grande parte das sociedades indígenas ... (BRASIL, 2000:11)*. Com essa afirmação, o MEC assume que a instituição escola, sobretudo nos moldes nacionais, só se justifica nas aldeias indígenas por decisão de “fora”, ou seja, da sociedade majoritária.

O documento reconhece que são muitas as orientações possíveis na organização curricular dos cursos de formação, em razão da diversidade de interesses dos professores e das comunidades indígenas. Sugere, entretanto, alguns critérios que devem ser seguidos na implementação dos Cursos. Um desses sugere que a definição do perfil de professor a ser formado deveria ser conduzida pelos assessores. Como posto: *“(...) devem ser contemplados os perfis profissionais dos alunos que estão sendo desenhados pelos assessores por meio da ação de formação...”*. (BRASIL, 2000:16).

Nos cursos de formação em desenvolvimento no País, cujos modelos servem de referência para esse programa do MEC, quem atua como assessores são profissionais das diversas áreas do conhecimento, pesquisadores da temática indígena das universidades e ONGs, professores dos quadros das secretarias estaduais, dentre outros. Estes representam o “nós” nesse processo de formação. Como, pois, considerar um programa de

formação que respeita a diversidade étnica quando há uma definição de que o perfil profissional do professor em formação seria constituído pelos representantes da sociedade majoritária?

Percebo ainda, no documento, a utilização de termos (conceitos?) próprios do sistema educacional brasileiro, mas estranhos às realidades indígenas. Isso aparece, por exemplo, quando é tratada a organização curricular dos “Cursos de Formação”. De acordo com o texto, os cursos têm sua execução dividida em etapas presenciais e distância. As etapas presenciais são caracterizadas “*pela presença do (sic) conjunto de professores indígenas e da equipe dos formadores*” no mesmo local do curso.

Por outro lado, a referência à expressão não presencial ou a distância, pode sugerir um tipo de ensino que se estabelece nos sistemas formais com recursos de telessalas, ou por meio de roteiros pré-elaborados de conteúdos e atividades para o aluno desenvolver em seus domicílios com ou sem acompanhamento de professores.

Acredito que não seja essa a perspectiva que o documento entende como ensino a distância, pois entraria em choque evidente com os princípios da especificidade e diferenciação, parecendo mais uma impropriedade no uso da expressão.

A análise dos programas elaborados pelo MEC aponta que há uma preocupação, pelo menos formal, em efetivar a política educacional indigenista, tomando como diretriz o princípio da multiculturalidade. Essa diretriz, porém, se confronta com a própria estrutura universalizante do Estado nacional, que na condução dessa política específica delimita os raios das (im)possibilidades da diferenciação.

Observo, até o momento, que o caminhar da política educacional indigenista acompanha os passos e descompassos da consolidação formal do Brasil, como um Estado moderno formado, como os demais, com a incorporação de nações distintas. Em determinados momentos, a problemática da diversidade é pensada

como negação da unidade nacional, e, nesse sentido, o objetivo governamental passa a ser a uniformização nacional. Noutros momentos, esse paradigma é atenuado por proposições protecionistas ou pluralistas, e assim o objetivo governamental situa-se como sendo postular a “imaginação” de uma Nação brasileira plural.

Nesse percurso, há saltos e retrocessos. Há o *dizer*, que nem sempre se torna *fazer*, pois a realidade é dinâmica e várias vezes entram em disputa, senão para compor novas peças, ao menos para participar da orquestra em formação.

A formalização da diferenciação é problemática, pois nesse processo de inserção e diferenciação, há que se conjugar interesses nacionais distintos. Ao mesmo tempo em que há abertura, nas legislações e programas governamentais, para que os indígenas façam seus processos de autogestão, a questão da unidade nacional está posta, quando se percebeu os limites estabelecidos nas diretrizes para a política educacional indigenista.

A expectativa presente na fala do professor Alderico Guajajara, de que a escola pode ser uma ponte para o fluxo de saberes, deve ser tomada em sua dialeticidade, pois de pende da maior sistematicidade dos processos de escolarização nas aldeias baseados num modelo educacional “comum” voltado para o enfrentamento das questões nacionais ou mesmo globais, pode se constituir numa estratégia muito eficiente de substituição, ou mesmo negação, de saberes específicos que têm caracterizado, até então, a pluralidade nacional deste território.

Referências bibliográficas

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. **Decreto Presidencial de nº 26**. Brasília: Mimeo.,1991.

_____. **Diretrizes e bases para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes para a implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos sistemas estaduais de ensino.** Brasília, 2000.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xam VI, 1996.

DECRETO Presidencial de Nº 26 de fevereiro de 1991. Brasília: mimeo,1991.

GUIBERNAU, Monteserrat. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no séculoXX.** Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

FERREIRA, Marivania Leonor Furtado. **A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista.** Fortaleza: Faculdade de Ciências Humanas, Filosofia e Letras. 2001. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Rio de Janeiro: mimeo, 1995.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995

Uma análise da política de educação escolar indígena no Brasil a partir de 1999^(*)

Eliene Amorim de Almeida

A educação escolar indígena dentro dos sistemas de ensino no Brasil

A década de 1990 para educação escolar indígena é marcada pela publicação de uma série de documentos oficiais que vão definir princípios, diretrizes e ações para que a educação escolar dos povos indígenas pudesse ser desenvolvida baseada no novo paradigma de relacionamento estabelecido entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, definido na Constituição de 1988.

O *corpus* documental¹ desse período reconhece que esses povos têm direitos a:

(*) A primeira versão deste texto foi elaborada para o Conselho Nacional de Educação/Unesco (produto IV), tendo em vista a contratação da autora no período de seis meses, janeiro a julho de 2007.

¹ Estamos nos referindo aos seguintes documentos: Decreto Presidencial n.º 26 (1991); Portaria Interministerial n.º 559 (1993); Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (lei n.º 9.394/96); Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998); Resolução n.º 3 do Conselho Nacional de Educação da

- participação nos espaços de deliberação e controle social das políticas que lhes afetam;
- atuação de indígenas como professores em suas escolas com formação inicial e continuada, específica e intercultural;
- currículo intercultural, valorizando os saberes indígenas em diálogo com outros conhecimentos que nos embates históricos, políticos e ideológicos conquistaram o *status* de universais; e
- escola autônoma, ou seja, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, inclusive calendários adequados às vivências socioculturais e gestão de acordo com a organização social dos grupos étnicos.

Essas diretrizes passaram a nortear a ação governamental sobre a educação escolar indígena no Brasil após o ano de 1990, delineando assim uma nova forma de desenvolver políticas públicas para os povos indígenas.

Em 1991, com o Decreto Presidencial nº 26, a educação escolar para os povos indígenas passou a ser desenvolvida dentro da organização da educação nacional, por meio do Ministério da Educação (MEC) e das demais instâncias federativas.

Em 1996, com a publicação da LDB, ficou consagrado na lei maior da educação brasileira o direito dos povos indígenas de ter uma educação escolar específica e diferenciada, plurilíngüe e intercultural.

Embora tratem, porém, da especificidade da educação escolar indígena, esses documentos não explicitaram quais dos sistemas de ensino no Brasil deveriam executar e ofertar

Câmara de Educação Básica; Parecer nº 14; Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (1999). Além do Plano Nacional de Educação (lei nº 10.173); Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas (2002); Convenção 169 - Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada, pelo Brasil, em 2002 entra em vigor no ano de 2004.

a política educacional para os povos indígenas, o que criou uma acefalia na gestão dessa política pública.

Visando a resolver essa acefalia, pelo menos no plano legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Resolução nº 3 de 1999, da Câmara de Educação Básica, definiu o papel dos diversos entes federativos, atribuindo à esfera estadual a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar.

Desde então, a gestão da política de educação básica para os indígenas compete às secretarias estaduais de educação². Os municípios poderão assumir essa tarefa, desde que atendam a alguns requisitos postos pela lei³. No caso da União⁴, ficou confirmado o seu papel de legislar, definir diretrizes, coordenar e apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino.

Ao definir o papel de cada esfera do poder público e para que a educação escolar indígena funcione de acordo com os princípios da legislação vigente, como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais, o CNE considera pelo menos, dois requisitos básicos, a saber:

- que haja a criação de normas, de condições administrativas, pedagógicas e políticas dentro das secretarias de educação para o desenvolvimento e condução de ações coordenadas e articuladas;

² Diz a Resolução 03/99: "[...] aos Estados caberá a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais."

³ Para o CNE os municípios "[...] poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades interessadas."

⁴ A Resolução afirma ainda, que cabe à União: "[...] legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação." (grifos nossos)

· que os estados e/ou municípios constituam seus sistemas de ensino e funcionem em regime de colaboração e articulação de forma a basear suas ações cumprindo as diretrizes elaboradas pela União.

No que se refere às normas, às condições administrativas e pedagógicas para o bom andamento da educação escolar indígena, o CNE diz que as secretarias de educação precisam:

A) criar uma instância organizativa para coordenar e executar as ações necessárias à implantação do atendimento escolar às comunidades indígenas;

B) criar a Escola Indígena como categoria autônoma, com estrutura e funcionamento próprios; e

C) criar a categoria professor indígena, o que implica na instituição e regulamentação da profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a realização de concurso público específico como uma das formas dos indígenas terem acesso à carreira; para isso, as secretarias devem promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, inclusive para aqueles que estão ainda em processo de escolarização.

A) Sobre a criação da instância organizativa

Para o CNE, a criação de uma instância administrativa dentro das secretarias de educação parece ser condição essencial para garantir a especificidade da educação escolar indígena, como pode ser observado em um trecho do Parecer 14, que segue: “[...] criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da educação escolar indígena no Estado.” (BRASIL, 1999b:27).

O Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/2001, também trata desse assunto na meta 18, quando acentua:

[...] criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

A tarefa dessa instância é formular um plano de trabalho, baseado nas orientações e diretrizes nacionais, para a oferta da escolarização aos indígenas, sob sua jurisdição e para a formação e titulação dos seus professores.

O que temos verificado na maioria dos estados brasileiros, porém, é que foram criados núcleos de educação escolar indígena, mesmo antes da Resolução nº 03/99, sob orientação da Portaria Interministerial nº 559 de 1991. Esses núcleos funcionam ou funcionaram apenas como um grupo interinstitucional que reúne os diversos segmentos que tratam da educação escolar indígena no Estado, mas não tem poder deliberativo, gerencial e financeiro da política, sendo muitas vezes confundido com a instância proposta pelo CNE.

Parece, no entanto, que não é de núcleos interinstitucionais que falam o CNE e o PNE, mas de uma estrutura dentro da secretaria de educação, com recursos humanos qualificados e dotação orçamentária própria, com um plano de desenvolvimento da educação escolar indígena definido, atendendo os princípios e diretrizes da educação intercultural traçados pela União.

Sobre esse assunto, na avaliação realizada pelo MEC, os pesquisadores concluíram que:

[...] muitos estados mantêm hoje no âmbito do ensino fundamental ou básico, uma equipe específica para trabalhar com povos indígenas, mas ainda a maior parte não tem infra-estrutura e orçamento para executar as ações relacionadas com educação indígena. (BRASIL, s.d.:57)

Além disso, observa-se, é que essas instâncias são criadas dentro dos departamentos, sem autonomia política, administrativa

e financeira, fazendo com que a educação escolar indígena deva se adequar às normas estaduais/municipais em curso.

B) Sobre as normas e a criação da Escola Indígena com estrutura e funcionamento próprios

Tanto o Parecer 14 do CNE, quanto a Lei nº 10.173 tratam da necessidade de se “[...] criar, dentro de um ano, a categoria oficial de escola indígena para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada.” (Meta 06).

Segundo a avaliação do MEC⁵, até 2002, poucos estados haviam criado nas suas estruturas a categoria de escola indígena, e essa parece que era a condição primeira para que as escolas tivessem “normas e ordenamento jurídico próprios”. Inclusive o CNE confirma isso como elemento fundamental para garantia da especificidade da escola indígena, como pode ser observado:

As escolas situadas nas Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria “Escola Indígena” nos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1999b: 11).

Como essa categoria jurídica não foi criada, as escolas ficam submetidas às normas comuns vigentes. Na audiência pública do CNE⁶, o conselheiro Gersém Baniwá, representante indígena neste Conselho, afirmou que:

Os atuais marcos legais da Educação Escolar Indígena não tiveram como consequência que Estados

⁵ Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Pará, Roraima, Pernambuco haviam criado a categoria de escola indígena.

⁶ Realizada em São Gabriel da Cachoeira-AM, em março de 2007.

e Municípios elaborassem novas leis e atos normativos para favorecer a diversidade sociocultural.

A ausência de novas normas para educação escolar indígena impede que as diretrizes nacionais sejam respeitadas, como por exemplo, a gestão das escolas. A legislação em vigor acentua que na organização da escola indígena, deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, respeitando suas práticas socioculturais, religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além de atividades econômicas⁷.

Não é bem isso, entretanto, que é verificado pelo Conselheiro Gersem Baniwá, no acompanhamento que faz nos estados brasileiros, segundo o Conselheiro:

Em um Estado, professores indígenas não podem assumir a direção de suas escolas, pois se trata de cargo atribuído somente a profissionais do quadro efetivo do Estado ou do Município. Em outro, exige-se que os professores tenham especialização em administração escolar, quando a maioria dos professores daquele Estado não tem nem o magistério. Outro Estado impôs a organização da escola com diretor, sem contemplar o disposto na Resolução CNE/CEB n° 3/99. Outro Estado está colaborando para que os professores e comunidades experimentem diferentes modelos de gestão e organização escolar⁸.

Há, portanto, vários entraves quanto à implementação de um modelo de gestão que assegure a especificidade da escola indígena. Sabe-se que a gestão das escolas é um dos elementos fundamentais

⁷ BRASIL 1999 a - Artigo 3° Resolução n° 03.

⁸ Indicação CNE/CEB n° 1/2007.

que caracterizam um determinado tipo de instituição escolar e seu projeto político-pedagógico. Para que a escola possa assegurar a sua função social, é necessário que o modelo de organização e funcionamento dessas escolas esteja estruturado de acordo com a organização social, política e territorial de cada grupo étnico, como mostra o texto da COPIPE⁹:

A gestão das nossas escolas é exercida por membros da própria comunidade indígena. A gestão das escolas indígenas é um conjunto de ações, procedimentos e meios, que contribuem para atingir os objetivos da nossa escola, zelando pelo Projeto Político Pedagógico, contribuindo para fortalecer os projetos de sociedades de nossos povos. A função da gestão escolar é coordenar, planejar, organizar, dirigir e avaliar a ação educativa desenvolvida na escola.

Cada povo tem um modelo próprio de organização social e política, têm próprias formas de coordenar, planejar, zelar, organizar, dirigir, decidir e avaliar seus processos educativos e suas instituições que foram constituídas no contexto das suas relações sociais, históricas, culturais e religiosas vivenciadas nos dias atuais. Por isso, a escola, para ser verdadeiramente indígena, precisa que o modelo da gestão seja estruturado, tendo como base a organização social e política do grupo.

Ponto importante também é o calendário das escolas. Sabe-se que a garantia do calendário próprio é fundamental na caracterização e definição da escola indígena. A LDB e o Parecer 14 reconhecem essa condição, flexibilizando o previsto de oitocentos horas e duzentos dias letivos, quando diz:

No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades

⁹ Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - Gestão das escolas indígenas em Pernambuco, 2006. (Documento no prelo).

socioculturais das diversas comunidades indígenas [...] em atenção ao disposto no artigo 79, da LDB, garantida a flexibilização e a contextualização adequada às condições dos respectivos povos indígenas. (BRASIL, 1999b: 24).

O tempo é uma criação cultural. Sua concepção e uso são feitos de acordo com a cultura dos grupos humanos. Assim, para que escola seja indígena, a utilização do tempo e suas definições na escola devem acontecer no contexto das vivências culturais das sociedades em que ela está inserida (RCNEI, 1998). Assim, a duração da jornada escolar será feita a partir da função social que a escola assume naquele tipo de sociedade. Parece, portanto, que foi com esse entendimento que o CNE tratou da flexibilidade do calendário escolar indígena, inclusive para os 200 dias letivos e as 800 horas.

Na prática, entretanto, estados e municípios flexibilizam o calendário escolar desde que os 200 dias e 800 horas sejam cumpridos, contrariando o que deseja o CNE e o respeito às vivências culturais dos povos indígenas.

Assim, a garantia do direito a especificidade e diferenciação fica permanentemente ameaçada quando são colocadas na relação com a legislação educacional nacional mais ampla.

C) Criação da categoria “professor indígena”, regulamentação, profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena

Outro elemento que nos parece importante para que a política de educação escolar indígena funcione de acordo com os princípios e diretrizes nacionais é a regulamentação, profissionalização e reconhecimento do magistério indígena. Tanto que é exigido que os sistemas de ensino instituam e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a “categoria de professor indígena”, como carreira específica do magistério.

Para regularizar a situação do indígena como professor, de acordo com o CNE, é necessário que as secretarias de educação criem a categoria de professor indígena, realizem sua formação inicial e continuada, além de concurso público específico, criando dessa forma a carreira de professor indígena dentro da organização da educação brasileira.

Com relação à criação de cursos de magistério indígena no período 1995 - 2005, segundo Mattos e Monte (2006), foram realizados cursos específicos para professores indígenas nos estados de cada região brasileira – Região Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; Região Sudeste: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo; Região Nordeste: Bahia, Paraíba, Ceará e Maranhão; Região Norte: Tocantins, Pará, Amapá, Roraima, Acre, Rondônia, Amazonas; e na Região Centro Oeste: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

As criações desses cursos, em alguns estados, esbarram nas exigências dos conselhos estaduais para sua legalização que, muitas vezes, não estão informados acerca dos direitos específicos dos povos indígenas, e isto impede a validação e diplomação dos professores. Essa situação levou a Comissão Nacional de Professores Indígenas na audiência pública realizada, em São Gabriel da Cachoeira, no período de 25 a 27 de março de 2007, a solicitar do CNE que orientasse as secretarias e conselhos estaduais de educação para:

[...] respeitar o ordenamento jurídico próprio das escolas indígenas; criar a categoria de professor e escola indígenas e sua conseqüente carreira do magistério; criar normas administrativas próprias para atender a educação escolar indígena¹⁰.

¹⁰ Carta da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena entregue o CNE/CEB durante na audiência pública realizada, em São Gabriel da Cachoeira, no período de 25 a 27 de março de 2007.

A realização de cursos específicos, porém, para que os indígenas possam ingressar na carreira de professor indígena, é apenas um aspecto nos procedimentos que devem ser desenvolvidos pelos estados/municípios. É necessário também, que seja criada a categoria de “professor indígena” e realizado concurso público específico, cujas provas “[...] serão elaboradas por especialistas em língua e cultura dos respectivos povos, levando em conta os parâmetros de formação, etnicidade e aspectos socioculturais e lingüísticos requeridos para o exercício do magistério indígena”. (BRASIL, 1999b: 22)

Essas condições, contudo, não têm sido levadas em conta pelos estados/municípios, tendo em vista que a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, em denúncia ao CNE, afirma que:

Não (houve) a criação da categoria de escola e professor-indígena e conseqüentemente a não-criação da carreira do magistério indígena, sendo que estes estão submetidos a contratos temporários que não lhes dão nenhuma garantia trabalhista¹¹

A orientação do CNE para solucionar o problema dos contratos temporários é a realização de concurso público específico, entretanto essa discussão, que vem sendo feita em todo País, tem recebido várias críticas.

Por um lado, existe uma parte do movimento indígena e indigenista que discorda do CNE quando institui o concurso público como forma de acesso à carreira do magistério indígena. Para estes, a realização de concursos públicos, como forma de ingresso na carreira de professor indígena, fere a autonomia dos povos indígenas, à medida que fica cerceado o direito das comunidades de nomear e destituir o professor, tendo em vista que o concurso garante a

¹¹ Carta da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena entregue ao CNE/CEB durante a audiência pública realizada, em São Gabriel da Cachoeira, no período de 25 a 27 de março de 2007.

permanência no cargo de pessoas aprovadas nesse processo seletivo independentemente da vontade da comunidade.

Assim, as comunidades indígenas ficam sem autonomia para avaliar e deliberar sobre as práticas dos seus professores. Além disso, a proposta de concurso público específico recebe questionamento por outros setores da sociedade que alegam a sua inconstitucionalidade no que se refere à especificidade do ato.

A realização de concurso público seria uma garantia do não-favorecimento do Estado a determinadas pessoas. Assim todos devem ser tratadas igualmente pelo Estado, sem discriminações ou benefícios. Dito de outra forma, baseado no que diz a Constituição brasileira quando estipula que a participação em concursos públicos é direito de qualquer pessoa habilitada para concorrer ao cargo proposto, o fato de fazer um concurso para um grupo específico estaria infringindo a lei maior do País.

No parecer jurídico do procurador-geral da FUNAI, Dr. Luiz Fernando Villares e Silva sobre se os requisitos para realização do concurso público para professor indígena seriam “atentatórios ao princípio da igualdade” ou “uma discriminação contra os professores não-índios” , o Procurador chega à seguinte conclusão:

[...] não é inconstitucional a exigência colocada em concurso público que os candidatos devam ser indígenas, pois esse requisito é fundamental para que a educação escolar indígena seja oferecida nos moldes das normas constitucionais e infraconstitucionais¹².

Como pode ser observado, há entendimentos políticos e jurídicos diferentes acerca da forma de regularizar a situação dos indígenas professores. A questão que está posta é como

¹² FUNAI. Parecer n° 07/ PGF/ PG/ FUNAI/ 06. Interessado: Coordenação Geral de Educação (CGE). Assunto: Concurso Específico para Professores Indígenas. Brasília, 1° de fevereiro de 2006.

garantir os direitos trabalhistas, já que o concurso lhes daria o estatuto de funcionário público, mas sem ameaçar o poder da comunidade de fazer suas indicações, o monitoramento e também a punição quando for o caso. Urge então que o Estado brasileiro encontre uma solução para que a carreira de professor indígena – condição essencial para a efetivação do direito a educação escolar intercultural – seja concretizada.

Limites do desenvolvimento da Política de Educação Escolar Indígena dentro da atual organização da educação nacional

Os sistemas de ensino e o Regime de Colaboração

A lei nº 9.394/96 não consagrou a criação de um sistema nacional de ensino e nem sequer os estados e/ou municípios são obrigados a criar seus sistemas de ensino, pelo contrário, a legislação garante a autonomia política, administrativa e legislativa entre os entes federados¹³.

Essa descentralização da organização da educação brasileira favorece a fragmentação dos diversos níveis e modalidades de ensino, a desarticulação da rede escolar e entre os sistemas locais.

A criação de um sistema único de ensino poderia favorecer uma ação contundente e eficaz nos problemas educacionais, inclusive da educação escolar indígena, tendo em vista as potencialidades que um sistema proporciona, como diz Saviani (1999:21):

[...] sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na

¹³No artigo 8 da LDB (nº. 9.394/96), e na CF, artigo 211, "A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, os quais terão liberdade de organização da forma da lei."

base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).

A consequência dessa descentralização, no caso da política de educação indígena, é o cumprimento ou não dos estados e/ou municípios das diretrizes nacionais, formuladas pela União, como pode ser observado na fala dos representantes da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, durante audiência do CNE, já citada anteriormente:

[...] além da Constituição Federal de 1988 que nos garante uma educação específica, diferenciada e intercultural, temos a Resolução nº 03/99 da CEB/CNE e o Parecer 14/99 da CEB/CNE que definem de quem é a responsabilidade da oferta da Educação Escolar Indígena e seu funcionamento não vêm sendo cumpridas pela maioria dos Estados e Municípios¹⁴.

Por outro lado, o regime de colaboração que poderia favorecer ações coordenadas entre as secretarias dos estados e municípios e a União, garantindo as diretrizes nacionais, também não tem funcionado como afirma o conselheiro do CNE, Gersem Baniwá¹⁵:

[...] a não regulamentação do regime de colaboração gera inúmeros impasses na gestão da Educação Escolar Indígena, e lideranças, professores indígenas e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) têm interpelado o MEC para assumir seu papel regulatório e coordenador das políticas.

¹⁴ Carta de reivindicação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena/CNEEI/CGEEI/MEC ao Conselho Nacional de Educação em São Gabriel da Cachoeira, 26 de março de 2007.

¹⁵ CNE/CEB - Indicação nº 1/2007.

Assim, como o regime de colaboração não funciona e o estados e/ou municípios não cumprem com as diretrizes nacionais de educação escolar, o MEC, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é interpelado sistematicamente pelos movimentos indígenas no sentido de assumir uma ação regulatória da política de educação escolar indígena; entretanto, o MEC fica impedido de fazê-lo pela Constituição Federal, que estabelece a autonomia dos entes federados, e define que “a educação, cultura, ensino e desporto” são as atividades legislativas “concorrentes” entre as três esferas. Afirma ainda, que a competência da União é de “[...] estabelecer as normas gerais, e que os estados têm competência de legislar em caráter ‘suplementar’.” (Artigos nº 18 e 24).

Desse modo, o cumprimento da legislação/documentação elaborada pela União fica à mercê das vontades políticas, das interpretações e da correlação de forças estabelecidas entre os governos locais e o movimento indígena. Sobre o poder de regulação do MEC sobre os estados/municípios a Dr^a. Déborah Duprat¹⁶, afirma que

[...] o Regime de cooperação técnica e financeira tem um espaço de controle por parte da União que não esta sendo exercitado, [...] nesse modelo, o que mais prejudica, não é nem o regime de distribuição de competências, mas a ausência absoluta de previsão de controle social. Mesmo os estados podendo legislar concorrentemente essas normas particulares não podem ser contrárias as normas gerais, tem que formar um todo coerente.

Buscando equacionar a ausência do Regime de Colaboração, a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (CGEEI) desenvolve a “Política de Concertação” entre gestores responsáveis pelas ações de desenvolvimento da educação escolar indígena. O objetivo desse trabalho, conforme Guimarães (2007, s/p), é:

¹⁶ Entrevista realizada pela autora durante a pesquisa realizada em 2007 para Conselho Nacional de Educação e UNESCO.

[...] possibilitar e fortalecer a interlocução permanente e institucionalizada dos representantes indígenas (professores, autoridades/lideranças, movimento organizado indígena) com gestores dos sistemas de ensino e superar os limites e dificuldades presentes no Regime de Colaboração que rege a relação entre os entes federados no campo educacional, baseado na autonomia destes entes.

Trata-se de transformar os encontros e/ou seminários realizados pelas SEDUCs, com a participação da CGEEI, em espaços onde são firmados compromissos da parte dos diversos agentes envolvidos na temática.

Embora se reconheça, porém, o seu caráter educativo, a “Política de Concertação” na própria definição anuncia o limite do poder que o MEC tem ante os outros entes da Federação, na medida em que a leitura que se faz com relação à autonomia dos municípios e estados sempre limita a ação reguladora que a União possa vir a ter.

Numa análise mais geral, pode-se afirmar que, mesmo havendo no Brasil um *corpus* documental que rompe com o modelo integracionista de fazer educação escolar para os povos indígenas, no gerenciamento dessa política, há vários impedimentos para que a efetivação do direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural seja concretizado. O que ocorre na prática é a submissão da legislação específica da educação escolar indígena às normas mais gerais da educação brasileira.

Por isso, são várias as reivindicações feitas pelo movimento indígena no Brasil para que haja mudanças na LDB de forma a se criar um sistema próprio para tratar da educação escolar indígena no Brasil.

Os interesses políticos/econômicos locais em relação aos territórios indígenas

Um dos motivos pelo qual os movimentos indígena e indigenista sempre reivindicaram para que a responsabilidade

das políticas públicas direcionadas à população indígena ficasse na esfera federal foi o fato de que os poderes locais, sejam municipais ou estaduais, sempre tiveram interesses com a questão política e territorial dos povos indígenas.

Caso recente e emblemático dessa situação é da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, onde o governo do Estado de Roraima, em represália à demarcação do território de acordo com as reivindicações dos povos daquela região, municipalizou as escolas indígenas, sem consultar as comunidades, como previsto na Resolução 03/99 e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Aliás, as entidades de apoio e o movimento indígena analisavam, na época da publicação do Decreto Presidencial nº 26, que a descentralização dos assuntos indígenas para os estados iria favorecer grupos econômicos interessados em explorar as suas terras, e que se a questão educacional fosse para os governos estaduais, fatalmente seriam reduzidas as possibilidades de que a política educacional levasse em conta as especificidades das culturas indígenas.

É claro que a esfera federal não fica completamente isenta de influências políticas e econômicas locais, entretanto o fato de a gestão da política se concentrar em único ente da Federação pode favorecer maior controle social dos povos indígenas sobre suas políticas, inclusive porque suas organizações são macrorregionais e até nacionais, enfrentando de modo mais eficaz as disputas e os interesses locais.

A localização geográfica dos territórios indígenas e a organização do ensino no Brasil

A forma de organização do ensino no Brasil atende a lógica espacial onde vive a população brasileira, ou seja, nos limites territoriais do município ou do Estado. Com a população indígena não acontece da mesma forma, porque o mesmo povo pode se

encontrar em vários estados e municípios, haja vista seus limites territoriais transcenderem a divisão político-geográfica brasileira. O próprio CNE, através do Parecer 14, explica a opção pela esfera estadual para ofertar e executar a política de educação escolar indígena porque muitos povos indígenas têm seus territórios em mais de um município.

Assim, o mesmo argumento que serviu à “estadualização” das escolas indígenas é possível de ser usado para os povos cujos territórios estão em mais de um Estado da federação, ou mesmo aqueles grupos indígenas que moram nas periferias das cidades.

Sabe-se que o respeito à situação territorial dos povos indígenas é condição fundamental para os demais direitos sejam assegurados tendo em vista que, como afirma Ramos (1994:21-22): “[...] no território está inscrita as mais básicas noções de autodeterminação, de articulação sociopolítica, de vivência e crenças religiosas, para não falar na própria existência física do grupo.”

Além disso, como a organização da educação brasileira é descentralizada, não há um único órgão normatizador e/ou fiscalizador da política ou com poder punitivo para aqueles que não cumpram as determinações em âmbito nacional, assim como os estados e/ou municípios não são obrigados a atender as diretrizes nacionais, as escolas de um mesmo povo indígena ficam sob a condução política de gestões administrativas diferentes, trazendo toda sorte de complicações, à mercê das vontades políticas de quem conduz a gestão educacional.

Quem pode legislar sobre educação escolar indígena

Outra questão em debate se refere ao anunciado no Artigo nº 22, inciso XIV e artigo 231 da Constituição de 1988, quando afirma que compete à União, privativamente, legislar sobre as populações indígenas e proteger todos os seus bens.

Quando a Resolução nº 3 atribui à esfera estadual, e às secretarias e conselhos de educação a obrigação de ofertar e executar a educação escolar, criando normas próprias para desenvolver essa política, não está ferindo os dois artigos há poucos citados?

A educação escolar da forma como é incorporada pelas comunidades e interpretada pelo CNE, tendo como função social fortalecer os projetos de futuro dos povos indígenas é hoje um “Bem cultural e simbólico dos povos indígenas”, e como cabe à União desenvolver ações para proteger todos os bens indígenas, não caberia a ela (União) atribuição exclusiva para execução da política educacional para esses povos?

Já que o CNE interpretou que a educação escolar indígena deve ser tratada em um contexto de excepcionalidade, em relação à educação para a sociedade nacional, e para isso deve ter normas e ordenamentos jurídicos próprios, e atribui à esfera estadual a responsabilidade pela oferta da educação básica, não seria também o caso de considerar a educação escolar indígena dentro de um sistema de ensino próprio, já que os sistemas atuais não dão conta das especificidades?

Há interpretações diferentes no que se refere à esfera que deve desenvolver a política de educação escolar para os povos indígenas. Alguns setores do movimento indígena e indigenista argumentam que a Constituição Federal, em seu Inciso XV do Artigo 22, atribui à União a responsabilidade de legislar e proteger todos os bens indígenas, e como a educação é um “bem” cultural/simbólico dos povos indígenas, a responsabilidade dessa política deve ficar com a União.

Portanto, há um impasse quanto à definição de responsabilidades. É uma discussão que está em pleno vigor e sem consensos, haja vista as propostas de Estatuto dos (das Sociedades) Povos Indígenas que circulam no Congresso Nacional. Trata-se da criação de um subsistema/sistema de ensino para lidar com a educação escolar indígena no Brasil, respeitando as lógicas de divisão territorial e cultural dos povos.

Considerações finais: adequações versus especificidades

A educação escolar indígena, após a década de 1990, ganhou um novo arcabouço jurídico/político baseado no paradigma do respeito, valorização e autonomia das culturas indígenas, rompendo, pelo menos na “letra da lei”, com a perspectiva integracionista desenvolvida no período anterior. Como política educacional, é desenvolvida dentro das estruturas administrativas do Estado brasileiro, é recente e ainda tem muitos passos que precisam ser dados no sentido da lei sair do papel.

Pode ser observado no desenvolvimento da política educacional que, quando se trata de princípios e diretrizes da educação escolar indígena, podemos afirmar que diferenciação e especificidade significam, respectivamente, o que é “próprio”, “exclusivo” e “o que não é igual”. Não se pode trazer a mesma definição, entretanto, para esses termos, quando se trata da efetivação desses princípios, tendo em vista que, no estabelecimento de procedimentos para o desenvolvimento da política, as medidas e as normas não são referenciadas nos padrões culturais dos povos, fazendo-se adaptações das formas existentes, como procuramos mostrar neste texto.

Mesmo que os princípios/diretrizes apresentados para a política de educação escolar indígena tenham sido referenciados nas “práticas construídas pelos diversos atores sociais”, na sua efetivação, ao serem desenvolvidos dentro dos “sistemas de ensino existentes”, subordinam-se aos procedimentos e medidas existentes dentro dos “sistemas”, ou seja, aquele próprio da população em geral, como é o caso da seleção de indígenas para serem professores através de concursos públicos e da organização curricular por disciplinas, como mostra o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

Existe, então, um distanciamento entre os princípios adotados e as medidas para sua efetivação. Dessa forma, a educação escolar indígena, autônoma da forma requerida pelas organizações da sociedade civil e pelo movimento indígena, e que serviu de base para elaboração das políticas, respeitando a pluralidade cultural e étnica do País, subordina-se a normas, regulamentos, procedimentos administrativos homogeneizantes, criando-se um paradoxo na política educacional para os povos indígenas no País, entre o respeito à pluralidade cultural e a perspectiva homogeneizadora das políticas.

Há uma incompatibilidade de se desenvolver uma política educacional que respeite as culturas dos povos indígenas dentro das estruturas atuais de ensino, revelando a necessidade de se criar outro modelo para o gerenciamento da política de educação escolar indígena. Nesse sentido, situamos a indagação de Silva (1997: 230): “[...] será que uma demonstração efetiva de respeito ao direito à diferença, por parte de nossa sociedade, não seria considerarmos (inclusive juridicamente) a educação escolar indígena como outro sistema [...]?”

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. A. **A Política da Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ALMEIDA, E. A.; SILVA, R. H. D. A Política de Educação Escolar Indígena na Década de 90. **Amazônia:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, p. 9-29, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Nacional para Educação Escolar Indígena (RCNEI).** Brasília, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 03**. Brasília-DF, 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14**. Brasília-DF, 1999b.

_____. **Plano Nacional de Educação**: lei nº 10.173, de 2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002**. Brasília: MEC, s/d.

GUIMARÃES, S. M. G. **Texto para documentação e acompanhamento da Política de Concertação entre gestores responsáveis pelas ações de desenvolvimento da educação escolar indígena**. Brasília-DF, 2007.

MATTOS, K. G.; MONTE, N. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: UNESCO/MEC, p. 108-111, 2006.

HOLANDA, S. B. **Novo Dicionário Aurélio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 121, dez. 1999.

SILVA, R. H. D. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia: o que a escola tem com isso? *In: Urucum Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate*. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

Sobre os Autores

Max Maranhão Piorsky Aires

Professor Adjunto de Antropologia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Colegiado de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade.

E-mail: maxm@uece.br

José Augusto Laranjeiras Sampaio

Antropólogo; pesquisador associado ao PINEB (Programa de Pesquisa Povos Indígenas no Nordeste do Brasil), da UFBA; e, no biênio 2006-08, coordenador do Grupo de Trabalho sobre Quilombos da ABA (Associação Brasileira de Antropologia); Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI).

E-mail: guga@anai.org.br

Carmen Lúcia Silva Lima

Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestra e doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pernambuco - UFPE.

E-mail: carmensllucia@gmail.com

Rita Gomes do Nascimento

Índia Potiguar de Crateús, município localizado no sertão do Ceará. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestra em Educação (UFRN), produziu dissertação sobre a formação de professores Tapebas, Pitaguarys e Jenipapos- Kanindés, grupos

étnicos no Ceará. É membro do Núcleo de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

E-mail: potyguara13@yahoo.com.br

Marivania Leonor Souza Furtado

Possui Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001). Temas de interesse: política indigenista, atividades produtivas, economia solidária em comunidades quilombolas, relações étnicas e teoria antropológica.

E-mail: marivaniafurtado@yahoo.com.br

Estêvão Martins Palitot

Antropólogo, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desde 1999, atua junto aos povos indígenas dos Estados da Paraíba, Ceará e Pernambuco. Em 2005, concluiu o mestrado em Sociologia, com a dissertação “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura”. Tendo como interesses a Antropologia Política, etnicidade e produção cultural, está se dedicando no doutorado a uma pesquisa sobre o movimento indígena na região de Crateús, Sertão do Ceará. Nesse local, uma diversidade de etnias indígenas (Tabajaras, Potiguaras e Kalabaças) vem emergindo no cenário político e propondo desafios novos às políticas indigenistas e à compreensão etnológica, ao reinventarem espaços étnicos no meio urbano.

E-mail: epalitot@yahoo.com.br

Eliene Amorim de Almeida

Indigenista, educadora do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), assessora da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco.

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: eliene@cclf.org.br

Heloisa Eneida Cavalcante

Graduada em Letras, Especialista em Língua Portuguesa e Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1991). Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e técnica do Centro de Cultura Luiz Freire (PE). E-mail: heloisa@cclf.org.br