

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA GOMES DO NASCIMENTO

Rituais de resistência
Experiências pedagógicas Tapeba

NATAL
2009

Rita Gomes do Nascimento

Rituais de resistência
Experiências pedagógicas Tapeba

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosália de Fátima e Silva.

NATAL
2009

Rita Gomes do Nascimento

Rituais de resistência

Experiências pedagógicas Tapeba

Tese apresentada e submetida à comissão examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em educação.

Apresentada em 10 de julho de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Rosália de Fátima e Silva – UFRN
Orientadora

Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira Filho – UFRJ
Examinador Externo

Prof^ª Dr^ª Rosa Helena Dias da Silva – UFAM
Examinadora Externa

Prof^ª Dr^ª Vera Lourdes Pestana da Rocha – UFRN
Examinadora Interna

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves –UFRN
Examinador Interno

Prof^ª Dr^ª Márcia Maria Gurgel Ribeiro –UFRN
Suplente Interna

Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos – UFPB
Suplente Externo

“Alguns povos têm toda a sorte [...] Quando os europeus inventaram suas tradições [...], trata-se de um renascimento cultural genuíno, o início de um futuro progressivo. Quando outros povos o fazem, trata-se de um sinal de decadência cultural, uma recuperação artificial, que apenas produz o simulacro de um passado morto”. Marshal Sahlins, 1993.

À Dona Gonçala (in memoriam) e aos Tapeba que ensinaram/
ensinam o valor da escola.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, alunos e lideranças Tapeba envolvidos na pesquisa, em especial: Weibe, Nildo, Leidiane, Iolanda, Graciana, Chiquinho, Dona Raimunda e Dona Virgem.

A Rosália de Fátima e Silva pelas orientações e a amizade ao longo dos cinco anos de experiência de estudo na pós-graduação em educação.

Aos professores participantes dos seminários doutorais (I e II) pelas valiosas contribuições: Vânia Fialho, Betânia Leite, Rosa Helena Dias da Silva, Jefferson Fernandes Alves e Vera Rocha.

Aos professores da banca examinadora pelo debate e contribuições.

Ao Luiz Antônio, pelo carinho e cuidados em todos os momentos, inclusive no estado terminal da tese.

A Helena Gomes, irmã que desata os nós da família, em nome de todos os irmãos.

Ao seu Oliveira, um (pai) guerreiro do sertão.

As instituições: UFRN pela acolhida, SEDUC pela liberação, FUNCAP pelos meses de apoio financeiro e ANPED, através da Prof^a D^a Rosa Helena Dias da Silva, que apoiou o início dessa pesquisa.

Na realização de um trabalho de pesquisa contamos com o auxílio imprescindível dos funcionários do programa: Milton, Ednise, Raquel, Letissandra para eles um reconhecimento especial. Na mesma direção meus sinceros agradecimentos as professoras que coordenaram o PPGEd durante meu percurso de estudo: Márcia Gurgel, Magda França, Marlúcia Menezes de Paiva e Alda Maria Duarte.

RESUMO

O trabalho tem como unidade de investigação algumas das ações educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba (CE), observando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas práticas pedagógicas. A leitura dessas práticas como rituais de resistência étnico-cultural é realizada por meio de uma aproximação com os estudos da antropologia da experiência e da performance, bem como da perspectiva analítica sugerida pelas idéias de dramaturgia e drama social. Partindo de uma abordagem crítica da escola, que a concebe enquanto tempo-espaço privilegiado de possibilidades de mudança sócio-política, busco observar os modos de realização de uma educação diferenciada. Objetivo, com isso, observar os momentos rituais e performáticos das práticas pedagógicas dos Tapeba enquanto importantes expressões político-simbólicas de suas experiências coletivas, atentando para o processo de construção de legitimidade da escola diferenciada como cenário de criação de rituais pedagógicos de resistência. Assim, a Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba, a Caminhada do Dia do Índio Tapeba e a Festa da Carnaúba, por um lado, e as Aulas Culturais, por outro, promovem um repensar das experiências de etnicidade tapeba, destacando-se também, nesse processo de afirmação identitária, o papel pedagógico-político desempenhado pelas retomadas de terra. Por fim, procuro evidenciar que, afirmando-se como sujeitos de direito, ao mesmo tempo em que buscam legitimar as suas práticas escolares diferenciadas, os Tapeba constroem o significado de suas ações sociais tanto no educativo quanto em outros aspectos de suas vivências comunitárias.

Palavras-chave: Escolas Diferenciadas; Rituais Pedagógicos; Dramas sociais; Performances Culturais; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The work aims to investigate some of the educational actions developed in the differentiated Tapeba schools (CE), in their pedagogical practices. The reading of these practices as ritual of ethnic – cultural resistance is accomplished by the approach of studies of experience and performance in the anthropology, as well as, the analytical perspective suggested by the dramaturgy ideas and social drama. So, taking a critical approach of the school, that conceives it, while time – space privileged of possibilities of political social change, this work searches to notice the means of achievement of a differentiated education. I aim at, with that, to observe the ritual moments and performáticos of the pedagogic practices of Tapeba while important political-symbolic expressions of your collective experiences, looking at the process of construction of legitimacy of the school differentiated as scenery of creation of pedagogic rituals of resistance. Then, the Cultural Fair, Tapeba Indian Games, the Walking of Tapeba Indian`s Day and Carnauba Party by one side and the Cultural Classes, by another, promote a re-thinking on the experiences of Tapeba ethnicity, distinguishing also, in this process of identity affirmation, the political pedagogical role fulfilled by land re-taking. Finally, this work makes clear that Tapeba prove to be individuals with rights and at the same time they want to legitimate their differentiated school practices, Tapeba construct the meaning of their social actions in the educative and in other aspects of their communitarian living as well.

Key-Words: Differentiated Schools; Pedagogical Rituals; Social Drama; Cultural Performances; Indian School Education.

RÉSUMÉ

Cette étude a comme unité de recherche quelques actions éducatives développées dans les écoles d'enseignement différencié Tapeba (CE), en observant les manipulations tactiques et stratégiques autour du thème du racisme présent dans les pratiques pédagogiques. La lecture de ces pratiques comme rituels de résistance ethnique et culturelle est faite par le rapprochement avec les études d'anthropologie de l'expérience et de la performance, mais aussi avec la perspective analytique suggérée par les idées de dramaturgie et de drame social. En partant d'une perspective critique de l'école qui conçoit celle-ci comme un temps-espace privilégié de possibilités de changement socio-politique, je cherche à observer les modes de réalisation d'une éducation différenciée. Objectif, donc, d'observer les moments rituels et performatiques des pratiques pédagogiques du Tapeba comme expressions symboliques et politiques de leurs expériences collectives, en faisant attention à le processus de construction de légitimité de l'école d'enseignement différencié comme scénarios pour la création de rituels pédagogiques de résistance. Ainsi, la Foire Culturelle, les Jeux Indigènes Tapeba, la marche du Jour de l'Indien et la Fête de la Carnaúba, d'un côté et les classes culturelles, d'un autre, promeuvent une réflexion des expériences de l'ethnicité tapeba, en soulignant aussi, dans ce processus d'affirmation identitaire, le rôle pédagogique et politique joué par les reprises de terres. Finalement, je veux montrer que, en s'affirmant comme des sujets de droit, en même temps qu'ils cherchent à légitimer leurs pratiques scolaires différenciées, les Tapeba construisent la signification de leurs actions sociales tant d'un point de vue éducatif que par d'autres aspects de leurs vécu communautaire.

Mots-clé: Écoles Différenciées; Rituels Pédagogiques; Drames Sociaux; Performances Culturelles; Éducation Scolaire Indigène.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACITA - Associação das Comunidades dos Índios Tapeba
ADER - Association pour le Developpement Economique Régional
AER - Administração Executiva Regional
AINTACE - Associação Indígena Tapeba de Cultura e Esporte
AIS - Agentes Indígenas de Saúde
AISAN - Agentes Indígenas de Saneamento
AIT – Área Indígena Tapeba
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APOINME - Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
APROINT - Associação dos Professores Indígenas Tapeba
CAGECE - Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CBTU - Companhia Brasileira de Trens Urbanos
CDPDH - Centro de Defesa Pastoral dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza
ADELCO - Associação para o Desenvolvimento Local-Co-produzido
CEBS – Comunidades Eclesiais de Base
CEC - Conselho de Educação do Ceará
CNPI - Comissão Nacional de Políticas Indigenistas
COPICE - Coordenação dos Povos Indígenas no Ceará
CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena
EVS - Equipes Volantes de Saúde
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FUNCARNAÚBA - Fundo de Apoio à Cultura da Carnaúba
GT – Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISCOS - Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde

NAL - Núcleo de Apoio Local
ONU - Organização das Nações Unidas
OPRINCE - Organização dos Professores Indígenas no Ceará
PIN - Posto Indígena
PMC – Prefeitura Municipal de Caucaia
PROLIND - Programa de Apoio a Formação e Licenciaturas Indígenas
RMF - Região Metropolitana de Fortaleza
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Ceará
STJ – Superior Tribunal de Justiça
SUS - Sistema Único de Saúde
TI - Terra Indígena
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 JUSTIFICATIVA E QUESTÃO MOBILIZADORA	16
2 METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA: MÚLTIPLAS REFERÊNCIAS	20
2.1 Construções e aproximações	26
2.1.1 Da “implicação” ao engajamento na pesquisa	29
3 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	35
1 OS TAPEBA E AS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO	38
1.1 OS PROTAGONISTAS: OS TAPEBA	40
1.1.1 Contando a história: um enredo encenado na escola	43
1.1.2 Palco dos dramas: a situação territorial tapeba	53
1.2 REAÇÕES: FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	62
1.3 SITUAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE IMAGENS: O PRECONCEITO COMO TEMA	71
1.4 SÍNTESE INTEGRADORA	78
2 SOB O SIGNO DO PRECONCEITO: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DIFERENCIADAS	80
2.1 LUTAS POR ESCOLAS	82
2.1.1 O preconceito na fundação das escolas tapeba	85
2.2 A ESCOLA TAPEBA E A BUSCA POR LEGITIMAÇÃO	88
2.3 ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO: AS RETOMADAS COMO AÇÃO PEDAGÓGICA	98
2.3.1 Retomada na Capoeira: a escola chama a comunidade para formar uma aldeia	104
2.3.2 Retomada do Trilho: conteúdo da sala de aula	109
2.4 SÍNTESE INTEGRADORA	117
3 UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS: OS RITUAIS PEDAGÓGICOS DE RESISTÊNCIA	118
3.1 AS AULAS CULTURAIS	122
3.2 CAMINHADA DO DIA DO ÍNDIO TAPEBA	133
3.2.1 A escola e a organização da caminhada	140
3.3 FEIRA CULTURAL E JOGOS INDÍGENAS TAPEBA	142
3.3.1 Tempo e espaço de negociação: a Feira Cultural	145
3.3.2 Corpo e ritual: os Jogos	150
3.4 A FESTA DA CARNAÚBA	158
3.5 SÍNTESE INTEGRADORA	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE	195
Caderno de Fotos: cenas do educativo Tapeba	

INTRODUÇÃO

Não apenas as forças sociais dão origem a expressões simbólicas (como Durkheim nos mostrou), mas símbolos e rituais estão agora no processo de criar grupos sociais.
Peter McLaren

O tema do preconceito, entre os índios no Nordeste, é recorrente em seus discursos e ações sociais¹, seja nas lutas pela instituição da educação escolar indígena, seja na demarcação de seus territórios, seja na afirmação e defesa de seus símbolos identitários. Dadas suas experiências históricas de contato contínuo e intenso com outras sociedades e culturas, resultando muitas vezes na criação de estigmas e marginalizações, dentre os quais a suposta ameaça de “desaparecimento” ou inexorável processo de “aculturação”, tais grupos étnicos têm sido vistos, sobretudo, pelo prisma das perdas e ausências culturais (OLIVEIRA FILHO, 2004). No Ceará, o combate ao preconceito étnico-cultural figura como uma das principais bandeiras no conjunto de reivindicações postas pelo movimento indígena. Descrevendo algumas das maneiras pelas quais professores e lideranças indígenas concebem ações de enfrentamento de tais situações, abordarei nesta pesquisa o tema do preconceito étnico.

Gerador de uma situação conflituosa, ora discriminando os indivíduos apontados como índios, ora, em sentido inverso, lhes negando tal condição, o preconceito matiza os dramas sociais vivenciados por esses grupos, provocando manifestações de desconfiança em relação aos “brancos”; negação, em alguns casos, de suas identidades étnicas e baixa auto-estima dos indivíduos; recusa de alguns em compartilhar determinados símbolos eleitos pelo grupo como marca distintiva, a exemplo do Toré(m); alto índice de evasão de índios nas escolas “convencionais” etc. Particularmente em relação aos Tapeba, grupo étnico habitante no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, o preconceito apresenta-se como elemento fundante nas narrativas constituidoras de suas identidades étnicas, balizando muitas das ações sociais do grupo, com destaque para a criação das escolas diferenciadas.

Dentre o universo dessas ações sociais, tomo como unidade de investigação algumas das ações educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba, observando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas práticas

¹ Empreguei esta noção com base no pensamento weberiano, no qual as ações sociais dos indivíduos são compreendidas como subjetivamente motivadas pelos valores tradicionais do grupo ou por algum tipo de “afinidade eletiva” (WEBER, 1983).

pedagógicas². Para tanto, utilizarei as noções de ritual e performance na descrição e análise dessas práticas. A Caminhada do dia do índio Tapeba, a Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba e a Festa da Carnaúba, ocorridos no mês de outubro, são denominados de eventos extracotidianos. Por outro lado, as Aulas Culturais, realizadas semanalmente e centradas nas experiências histórico-culturais do grupo, são caracterizadas como elementos cotidianos das escolas Tapeba. Tais práticas são constituídas por conteúdos simbólicos e políticos que, de um modo geral, dão sentido e significação às experiências coletivas e individuais de professores, alunos e, inclusive, das lideranças indígenas.

Entendo tais “momentos” ou eventos rituais como unidades de experiência significativas – no sentido de constituição e atribuição de significados – no processo de afirmação da identidade étnica do grupo. Expressando, dentre outros aspectos, suas experiências vivenciadas na interação com os regionais, marcada por símbolos de estigma, a ritualização de suas práticas culturais, como respostas e modos de enfrentamento das situações de preconceito, pode ser lida, segundo minha proposta de análise, como atos performáticos. Isto significa dizer que tais práticas implicam em transmissão ou transferência de saberes sociais, memória e sentido de identidade, através de ações reiteradas (TAYLOR, 2003, p.18).

Tendo em mente as condições de interação, relação e reflexividade inerente às performances culturais, acredito ser possível pensar os “rituais pedagógicos” dos Tapeba como espaços e tempos privilegiados no processo de construção e afirmação de suas identidades étnicas. Ao falar em rituais, refiro-me também ao aspecto socializador do fenômeno educativo, uma vez que eles podem ser compreendidos, segundo uma análise “crítica” da escola, sugerida por McLaren (1991, p.30), como “transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) [...] que capacitam os estudantes para negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalantados pela sociedade maior e magnificados pela cultura dominante”. Destacando, desse modo, o caráter interativo dos processos rituais, dramatizado em ações simbólicas semanticamente orientadas pelo tema do preconceito e afirmação de uma identidade coletiva, busco compreender como os Tapeba ressignificam, por meio de práticas pedagógicas “ritualizadas”, estigmas e símbolos tidos como negativos.

² Entendo que a ressemantização dos símbolos de preconceito realizada pelos Tapeba no educativo pode ser interpretada como ações táticas e estratégicas, no sentido atribuído por Certeau (1999). As táticas, segundo ele, são “modos de fazer” que resultam numa decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião. As estratégias, por sua vez, pressupõem objetivos, cálculos e “um lugar” que serviria de base para “uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1999, p.46).

Assim, pretendo demonstrar de que modo os momentos rituais e performáticos das práticas pedagógicas dos Tapeba são importantes expressões político-simbólicas de suas experiências coletivas. Dentre as “artes do fazer” a escola, procuro também refletir sobre o processo de construção de legitimidade da escola diferenciada como cenário de criação de rituais pedagógicos de resistência. Lembrando que na superação das situações de crise são dadas respostas festivas, apontarei para os rituais pedagógicos dos Tapeba como momentos que “arrancam” o homem da ordem social existente, criando uma “segunda vida” (BAKHTIN, 1993).

Por fim, acredito que nesse processo de ressemantização, os Tapeba performam uma nova relação de alteridade, afirmando, por um lado, sua distintividade étnico-cultural e, por outro, abrindo as portas de suas escolas para alunos não indígenas. Tal aspecto matiza, de um modo particular, a imagem da escola diferenciada como um “lugar de fronteiras” e, por conseguinte, do encontro de diferentes presenças. Desse modo, aprende-se, com o exemplo das experiências dos Tapeba no educativo, que as diferenças devem ser observadas menos como expressão de algo exótico ou de desvantagens do que como parte essencial dos dramas sociais que representam vivências coletivas.

1 JUSTIFICATIVA E QUESTÃO MOBILIZADORA

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

Whight Mills

O interesse em desenvolver a presente pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar algumas questões sobre a formação do professor indígena trazidas a lume com a investigação de mestrado sobre os consensos e dissensos no projeto de formação de professores Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, grupos étnicos habitantes no Ceará. Observei, na pesquisa, que um dos temas recorrentes nos discursos sobre o processo de formação docente diferenciado dizia respeito às situações de preconceito vivenciadas pelos professores e lideranças pertencentes a tais grupos étnicos³.

³ Estudando alguns projetos pedagógicos de licenciatura intercultural em curso no país, durante as discussões para a criação de uma proposta no Ceará em 2008, observei que o tema do preconceito também figura como um dos principais eixos temáticos nesses projetos, a exemplo do ocorrido no Núcleo de Formação de Professores Indígenas Insikiran, em Roraima. Sobre o assunto consultar o site <http://www.insikiran.ufrr.br/publicacoes.htm>

Assim, expressando a necessidade de demandas específicas tanto na instituição de uma educação escolar particularizada quanto na formação profissional dos docentes indígenas, o tema do preconceito emergiu como categoria central para pensar a realidade educacional indígena cearense. Indiquei como tal tema encontrava-se associado a uma situação de “desvantagem” dos professores indígenas frente aos docentes não-índios, dada principalmente pelo não reconhecimento profissional desses professores, quer seja dentro de algumas de suas próprias comunidades, quer pelos membros da sociedade envolvente (NASCIMENTO, 2006).

Com a realização de uma pesquisa financiada via convênio firmado entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), enfocando o tema do preconceito na escola Tapeba⁴, observei haver nas práticas pedagógicas de seus professores uma forma de ritualização de resistência étnica. Isso provocou um redirecionamento das indagações levantadas no projeto de pesquisa para doutoramento, preliminarmente voltadas para a reflexão sobre o papel formativo das experiências e histórias de vida destes docentes em sua prática profissional. Além disso, despertou-me a atenção para pensar os alcances político-simbólicos dessas ações, performadas em movimentos de afirmação identitária. Assim, essa experiência de investigação terminou por constituir-se em parte da minha pesquisa de doutorado, orientando, a partir de então, de forma decisiva, minhas inquietações e questionamentos.

Observei, por exemplo, que os Tapeba, por meio das práticas pedagógicas descritas, buscavam “transcender” situações de crise vivenciadas em seus dramas sociais cotidianos, representados pelas experiências de preconceito. Acreditando na função simbólica e expressiva de suas ações, performando uma inversão semântica dos sinais e símbolos de estigma, esses atores evidenciaram a existência de uma estreita conexão entre conflito social e ação ritual, conforme proposta analítica de Turner (1974a). Além disso, no

⁴ No âmbito da meta 2 do Projeto Básico “Educação como exercício de diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades sócios-educacionais”, no ano de 2006, executei o projeto de pesquisa intitulado “O tema do preconceito na escola Tapeba”, tendo como coordenador da área de educação (escolar) indígena a professora Rosa Helena Dias da Silva, da Universidade Federal do Amazonas. Sobre o assunto, ver NASCIMENTO (2007, p.171-191). No mesmo projeto, também em 2006, participei do Concurso Nacional de Monografias ANPED/SECAD/MEC, apresentando minha dissertação de mestrado “Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé”, premiada com Menção Honrosa e publicação em cd.

“processo ritual”, a possibilidade de superação das situações de crise permite pensar no aspecto criativo das ações dos indivíduos face à definição de seus papéis sociais.

Interessei-me, então, pelo estudo do fazer pedagógico desses atores, indagando de que modo as suas ações pedagógico-rituais se constituem em atos de enfrentamento das situações de preconceito. Instigada por tal questão mobilizadora, percebi que essas ações no educativo poderiam ser interpretadas como rituais de resistência étnico-cultural, acionados tática e estrategicamente pelos Tapeba. Emergiram, por conseguinte, na construção do objeto de pesquisa, questionamentos ligados à expressividade criativa das ações dos Tapeba, refletindo o seu caráter “subversivo” e transformador.

Em função talvez da condição de implicada, por pertencer a um grupo étnico – Potiguara de Crateús, localizado no sertão do Ceará –, minhas reflexões foram conduzidas prioritariamente para o alcance político-simbólico de tais atos de resistência e enfrentamento de situações adversas, algo muito caro aos grupos étnicos em seus processos de afirmação identitária. Esta perspectiva êmica chama ainda a atenção para o emprego de um “olhar compartilhado” na feitura desse trabalho e para a clara assunção de que também faço parte desse cenário. Sendo assim, a inter-relação das experiências e interpretações de uma pesquisadora nativa, também acionada como estratégia de “autoridade etnográfica”, pode suscitar, no âmbito dos debates contemporâneos, discussões a respeito da relevância tanto dos diálogos interculturais na produção do conhecimento quanto da construção epistêmica de novas metodologias.

Considero também que o tratamento do tema educação escolar indígena, apesar de sua tímida presença no conjunto dos estudos e pesquisas pedagógicas, se apresenta como uma importante oportunidade, nas investigações em educação, de se discutir a visão homogeneizante que ainda predomina na maioria das concepções e práticas escolares. Nesse sentido, acredito que as investigações a respeito das experiências escolares de diferentes grupos étnicos têm ajudado a atualizar temas tornados recorrentes nos debates pedagógicos atuais, como, por exemplo, as idéias de cidadania, pluralidade cultural, combate ao preconceito etc. Sendo assim, como sugere Candau (2002, p.9) ao refletir sobre os dilemas educacionais contemporâneos, “articular igualdade e diferença [...] e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um desafio para todos os educadores”.

Principal enredo nos dramas sociais experienciados cotidianamente e apresentados pelos professores, alunos e lideranças Tapeba em suas diferentes performances culturais, o tema do preconceito nas escolas tem provocado, nos últimos anos, a reflexão de diferentes

pesquisadores em educação (AQUINO, 1998; CAVALLEIRO, 2001; GONÇALVES; SILVA, 2004; SANTOMÉ, 2003; SILVA, 2003a, 2003b). No que diz respeito à educação escolar indígena, o tema ganha novos contornos ao se apresentar como um dos principais eixos curriculares em suas propostas de educação diferenciada. Com efeito, as situações de preconceito, além de figurarem como *leitmotiv* nas narrativas de criação das diversas escolas diferenciadas, têm se constituído no principal alvo de investimentos didático-pedagógicos no cenário educacional indígena.

Esse quadro aponta para certas carências político-educativas do sistema de ensino nacional, como por exemplo a premente necessidade de inclusão de uma maior discussão sobre as questões de interculturalidade, diversidade cultural, as diversas abordagens da noção de cultura na formação dos professores e conseqüentes mudanças nos currículos e práticas educativas. É importante lembrar, nesse sentido, que o preconceito, no cotidiano escolar, ainda se faz presente de modo manifesto ou latente no conteúdo de livros didáticos ou na tentativa de silenciamento das diversas formas culturais em interação nas escolas (SANTOMÉ, 2003).

Outro aspecto a ser destacado encontra-se ligado à carência de um corpo de estudos sistematizado sobre práticas pedagógicas nas escolas diferenciadas, tanto no âmbito nacional quanto local. Não obstante a educação escolar indígena há muito fazer parte do cenário educacional brasileiro, suas ações educativo-pedagógicas permanecem ainda temas emergentes ou pouco explorados. Exemplificando a pluralidade de “jeitos de se fazer escola indígena”, o estudo das práticas pedagógicas dos professores índios e seu cotidiano escolar pode contribuir de modo fundamental, por exemplo, nas discussões a respeito da elaboração de uma referência curricular localizada, bem como do planejamento e produção de material didático qualificado a partir de experiências educacionais específicas. Pode ser favorecida, desse modo, uma maior comunicação entre os resultados das pesquisas e os grupos pesquisados.

Embora inicialmente a inserção de antropólogos nesse cenário tenha se dado de forma mais marcante do que dos educadores/pedagogos – em função talvez de suas clássicas presenças nesses campos, da eleição de seus objetos de estudo ou da atenção dada às dimensões das trocas intersocietárias – pouco a pouco se observa um crescente interesse desses últimos. Assim, a preocupação com a centralidade da cultura na conformação dos currículos, por exemplo, tem aproximado os educadores de uma perspectiva antropológica, “ausente” por muito tempo nas bases das teorias em educação. O currículo tem sido visto,

cada vez mais, como artefato social e cultural, um elemento situado contextualmente no terreno da produção político-cultural dos processos de criação e recriação de significados (MOREIRA; SILVA, 2001, SILVA, 2003b).

2 METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa social, parafraseando Victor Turner (1986, p.33), está profundamente enraizada nas experiências subjetiva e social do pesquisador. Desse modo, a opção pelo tema de pesquisa e sua abordagem teórico-metodológica liga-se a minhas experiências (pessoais, étnicas, acadêmicas e profissionais), expressando (e ao mesmo tempo formando) o “lugar” sócio-histórico-cultural de onde falo. Pode-se dizer que tal lugar, definido pela incompletude e abertura, confunde-se com o próprio ato narrativo. Sendo assim, entendo a escrita da tese, enquanto ato performático, tanto como a expressão de minhas experiências quanto um momento privilegiado na construção desse lugar.

A investigação das experiências de etnicidade Tapeba no educativo, com destaque para o que chamo de ações rituais de resistência, então, liga-se a minha trajetória de vida, evocando imagens de experiências passadas, ao mesmo tempo em que as delinea em um novo contexto significativo. A adoção de uma linguagem teatral na investigação desses aspectos, por exemplo, encontra-se associada às minhas experiências de militância religiosa na diocese de Crateús iniciadas ainda na década de 1980. Naquela época tentava-se construir localmente uma igreja popular e libertadora assentada em uma pedagogia eclesial popular e participativa, seguindo os ensinamentos do bispo Dom Antonio Batista Fragoso⁵.

Almejava-se, segundo uma perspectiva manifestamente progressista, uma tradução do evangelho para a realidade social que estivesse ao alcance da compreensão de todos. Visando atingir esse objetivo, um dos muitos recursos didáticos utilizados era o teatro. Assim, tal qual a dramaturgia de Brecht e o teatro do oprimido de Boal, a igreja de

⁵ Antonio Batista Fragoso foi bispo da Diocese de Crateús por 34 anos, de 1964 a 1998. Nascido no dia 10 de dezembro de 1920 no sítio do Riacho Verde, na Paraíba, faleceu no dia 12 de agosto de 2006 na capital paraibana, aos 85 anos. Defensor dos princípios da Teologia da Libertação, Dom Fragoso enfrentou resistência dos setores mais conservadores da Igreja Católica e das autoridades militares. Destacou-se e ganhou projeção internacional pelo trabalho pastoral junto aos pobres e trabalhadores rurais, constituindo-se em importante figura na organização das ações das CEBS em Crateús. Participou, ao lado do Padre Alfredinho, da fundação da Irmandade do Servo Sofredor (ISSO), na concepção de uma proposta de igreja popular e libertadora. Sobre Dom Fragoso e suas experiências religiosas populares e libertadoras, ver FRAGOSO et al (2005); MONTENEGRO (2004).

Crateús pregava a necessidade de uma leitura da realidade que promovesse a conscientização das desigualdades sociais presentes numa relação definida pela existência de opressores e oprimidos. Seria favorecido a estes últimos, desse modo, o reconhecimento de que eram filhos de Deus capazes de lutarem pela reversão de toda forma de opressão, numa atualização da máxima brechtiana da transformação social pela arte.

É a partir dessa premissa que proponho uma leitura das práticas pedagógicas dos Tapeba como atos de performance, acreditando, sobretudo, na força política do teatro enquanto “uma arma muito eficiente” na apreensão de novas perspectivas de relações de poder (BOAL, 2005, p.11). A referência às formas de dominação e exclusão social nessa perspectiva dramatúrgica sugere pensar o fazer teatral como “ação em si mesma e preparação para ações futuras” (BOAL, 2005, p.19). Nesse sentido, as experiências educativas dos Tapeba, por um lado, e as minhas experiências no movimento das Comunidades Eclesiais de Base em Crateús, por outro, se apresentaram como estratégias de criação de situações de *communitas*, conforme formulação de Turner (1986) a respeito do teatro e outros gêneros liminóides como suscitadores de tais experiências.

Mas, como indica o próprio Turner (1982) ao descrever os momentos da estrutura processual das experiências vividas (*Erlebnis*) segundo modelo proposto por Dilthey, os eventos (ou experiências) passados permaneceriam inertes se os sentimentos a eles ligados não pudessem ser plenamente revividos. Tal ocasião, experienciada nos diferentes momentos da pesquisa, ganhou corpo nas incursões em campo, quando o passado e o presente pareciam melhor articulados, ressignificando não apenas as hipóteses de pesquisa, mas também minhas experiências étnicas e profissionais. Assim, afloravam, lado a lado, as imagens da militância e as “descobertas etnográficas” que reorientaram minhas indagações iniciais de investigação.

Acreditando, ainda conforme Turner (1982), que a experiência se completa através de uma forma de expressão, isto é, de um ato de performance, o presente texto (narrativa escrita e imagética), bem como as próprias práticas pedagógicas observadas, constroem (e reconstroem) minhas experiências e as dos Tapeba. Quanto às experiências destes últimos, leio suas ações rituais como expressão de suas experiências coletivas (*Erfahrung*)⁶, na medida em que “[...] every type of cultural performance [...] is

⁶ Embora Turner (1986, 1982), em suas formulações a respeito de uma antropologia da experiência e da performance, parta das concepções de experiência vivida (*Erlebnis*) presentes no pensamento de Dewey e Dilthey, ele procura problematizar esta idéia com a noção de drama social, trazendo à tona a necessidade de se pensar as experiências coletivas (*Erfahrung*). Sobre o assunto, ver Dawsey (2006).

explanation and explication of life itself [...]” (Turner, 1982, p.13)⁷. É importante destacar que a expressão das experiências étnicas do grupo, estruturadas pelas performances, são reconstruídas e, por conseguinte, ressignificadas segundo uma lógica processual, própria das ações rituais ou performáticas.

Nesse sentido, vale lembrar que o termo performance, situado entre as searas do conhecimento científico e artístico, coloca em primeiro plano as idéias de ação, relação e reflexividade. Percebida, ainda, em seus aspectos de complementaridade e inacabamento, a idéia de performance, como tenho procurado demonstrar, se constituiu em valioso instrumento analítico na descrição e interpretação das práticas pedagógico-rituais dos Tapeba. Busquei evidenciar, assim, o seu aspecto comunicativo no processo simbólico-político de construção de referências identitárias, o que torna tais indivíduos aptos a desempenharem os papéis sociais demandados por seu grupo étnico. Desse modo iluminando o processo de construção de papéis e ações sociais, chamo a atenção para um fenômeno performático que é simultaneamente real e construído (TAYLOR, 2003).

Pensando e apresentando a si próprios como protagonistas de um enredo que encena seus dramas e conflitos inter-societários, os Tapeba demonstram, consoante às idéias de Schechner (2003), que o ato performático está ligado a ser, fazer, mostrar-se fazendo, ao mesmo tempo em que explica as ações demonstradas. Nesse processo marcado pela ação, interação e reflexividade (ou estranhamento), a trama das experiências coletivas do grupo, criando a sua situação étnica, aponta para o preconceito como reflexo de sua exclusão sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, a idéia de “drama social” emergiu como outro importante instrumental analítico na interpretação do significado dos papéis e ações sociais dos Tapeba, demonstrando de que forma suas experiências coletivas poderiam se manifestar por meio da teatralização e representação⁸ (DUVIGNAUD, 1983; GOFFMAN, 1999).

Ao privilegiar as dimensões de conflito e crise na orientação das ações sociais dos Tapeba, ocasionadas por situações de estigma, preconceito ou discriminação, a idéia de drama social foi empregada com o intuito de referenciar “units of aharmonic or disharmonic process, arising in conflict situations” (TURNER, 1974b, p.37)⁹. É oportuno

⁷ [...] todo tipo de performance cultural [...] é explanação e explicação da própria vida [...].

⁸ Ao longo do texto, as palavras encenação, representação, teatralização ou dramatização são usadas como metáforas na interpretação das ações sociais Tapeba, logo não sendo entendidas em seu sentido literal. Instrumentos poderosos na produção de inteligibilidade, as metáforas, quando usadas literalmente, engessam a análise e perdem seu poder explicativo (PEIRANO, 2006, p.13).

⁹“Unidades do processo não harmônico ou desarmônico, surgidas em situações de conflito”.

lembrar que, importante referência para se pensar os rituais nos momentos de crise, os escritos de Turner (1986; 1974a; 1974b; 1982; 1987; 2005) constituíram-se em bons guias na exploração dos significados das ações desses sujeitos.

Sendo assim, compreendo que, na dramatização da vida social, os rituais se definem como expressões simbólico-práticas das respostas coletivas dadas para os dilemas, conflitos e crises vivenciados pelo grupo. A observação das ações e representações teatrais – concebidas como instauradoras de momentos liminares que potencializam a transformação, a mudança ou a subversão de uma ordem social estigmatizante –, me pareceu constituir-se em um recurso metodológico privilegiado na análise dos rituais e dramas na escola. Por conseguinte, na observação e análise dos papéis e ações sociais dos professores e lideranças Tapeba, busco adotar as contribuições etnológicas dadas pelos estudos dos rituais, tema clássico nas reflexões dos antropólogos.

Sabendo que é pela dramatização que são dados os sentidos aos eventos e às ações sociais dos indivíduos, o rito, no conjunto dessas ações, figura como elemento privilegiado na tomada de consciência do mundo, jogando “mais com o drama [...] do que com algum componente místico ou mágico” (DA MATTA, 1990, p.39). O ritual, com efeito, não apenas “aponta e revela representações e valores de uma sociedade”, mas “expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo” (PEIRANO, 2003, p.10). Observo, com isso, que na indissociabilidade entre ritual e representação podem ser apontadas aproximações e especificidades entre os atos de performance e ritual.

Acreditando que nem toda performance é um rito, mas que todo rito é performático, penso que o ritual, conforme Tambiah (apud PEIRANO, 2003, p.11), pode ser definido, antes de tudo, como um destacado sistema cultural de comunicação simbólica, “constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios”. Ainda conforme essas sugestões, a ação ritual é vista como performativa pelo fato de suas palavras serem convertidas em atos convencionais, a experimentação de seus atores se darem em diferentes meios de comunicação, além de criarem e inferirem valores fundamentais durante a performance.

Proponho, na investigação do sentido atribuído pelos Tapeba a um conjunto de suas práticas pedagógicas, a observação dos aspectos rituais desses atos, interpretados como destacadas performances político-educativas. Espécies de rituais “seculares”, estas práticas serviriam ao propósito de demonstrar a natureza das suas relações intersocietárias,

com destaque, como tenho procurado sublinhar, para a apresentação de situações paradigmáticas de preconceito, visando, sobretudo, sua ressignificação.

O emprego de uma abordagem “ritual” para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba pode se ligar a uma análise crítica da escola tal como a sugerida por McLaren (1991). Percebida como produtora de significados sociais, a escola aparece tanto como um lugar de contestação na arena política e cultural, quanto uma poderosa agente na luta contra as situações de discriminação, dominação e opressão. Nesse cenário, o professor passa a ser visto como um “intelectual transformador” capaz de promover a articulação e a criação de práticas discursivas e materiais, geradoras de emancipação em contextos particulares (GIROUX, 1997).

Com efeito, os debates contemporâneos sobre a educação escolar têm lembrado da necessidade de se pensar o contexto sócio-político no qual está inserida a escola, chamando a atenção para as manifestações de grupos culturais que reclamam suas identidades diferenciadas. É dessa forma que são balizados, nas pesquisas pedagógicas, os usos recentes de termos como diversidade cultural, etnias, diferenças, subjetividades, alteridades etc. Além disso, estes debates enfatizam o questionamento das relações assimétricas de poder na denúncia dos aspectos de dominação presentes na realidade sócio-educacional. Configuradores dos discursos e práticas curriculares contemporâneos, tomam ainda como um dos eixos principais de suas preocupações as idéias de conhecimento e cultura enquanto importantes elementos na compreensão do “por que” da organização do conhecimento escolar.

Diante desse cenário, torna-se oportuno dizer que o presente trabalho aproxima-se das perspectivas sócio-educacionais que concebem a escola como o lugar de aberturas e contradições e que, por isso mesmo, possibilita a realização da crítica das condições de desigualdade social. Consoante o pensamento gramsciano a respeito da educação, entendo que, por meio de sua relação orgânica com a cultura, pode ser construída uma prática social transformadora, com a formação de consciências críticas instituidoras de uma nova relação de hegemonia (GRAMSCI, 1995). Desse modo, a idéia de intelectual transformador (GIROUX, 1997), evocada acima, baseada na noção de intelectual orgânico proposta por Gramsci, faz alusão ao papel de mediador realizado pelos professores índios entre sociedades indígenas e não indígenas, no “processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos” (ALVES, 2002, p.21).

Pensando a escola como cenário e palco principal de atuação desses atores, local privilegiado na construção dos seus papéis sociais, adoto, então, a idéia de ritual enquanto evento político e “parte das distribuições objetificadas do capital cultural (...) da escola” (McLaren, 1991, p.30). As práticas pedagógicas Tapeba, partindo dessa idéia, podem ser vistas como importantes mecanismos na criação dos intelectuais “organizadores da cultura”, segundo modelo sugerido por Gramsci (1995). Ao pensar as mediações culturais e políticas que subjazem a esse processo busco demonstrar de que forma experiências pedagógicas se desenrolam em meio a interações sociais dotadas de intencionalidades educativas transformadoras.

Mas, conforme as sugestões, dadas por McLaren (1991), a respeito de uma concepção crítica de escola há que se pensar também nas idéias de ritualização e disciplinarização dos corpos na escola. Emerge aqui outro aspecto que também dá relevo à dimensão ritual na interpretação de ambientes escolares, uma vez que, segundo essa mesma perspectiva, pode-se colocar em primeiro plano o tema da “domesticação” do corpo e da subjetividade. Esta abordagem me remete às minhas primeiras experiências escolares, vivenciadas entre as décadas de 1970 e 1980, na Escola de Primeiro Grau Santa Inês, em Crateús, quando a exigência da formação das filas na entrada da sala de aula, do uso “impecável” do fardamento escolar, da obrigatoriedade de participação nas comemorações cívica etc.

Verdadeiras práticas de fabricação de “corpos dóceis”, no sentido foucaultiano, estas ações evidenciam, sobremaneira, a dimensão disciplinadora da escola. Entendidas como táticas privilegiadas de domesticação dos corpos, tais ações ritualizadas – também interpretadas como parte do chamado currículo oculto – apontam, invariavelmente, para o corpo como objeto e alvo de poder. Nessa disciplinarização de corpos, ganham destaque as “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque define um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (FOUCAULT, 2007, p.120).

Desse modo, a necessidade de adotar uma postura “alinhada” na organização das filas, a medição de altura dos alunos para a organização das mesmas, a revista no fardamento realizada pela diretora, a realização de louvores cotidianos aos símbolos nacionais (bandeira, o hino nacional etc.), a severidade na observação da obediência aos diretores e professores etc. que experienciei quando cursava o ensino fundamental, possuíam o intento manifesto de, por meio de práticas “ritualizadas”, desenvolver virtudes

cívicas ou disciplinar “o corpo e a mente” dos alunos. O espaço da escola, dessa forma, é apresentado por meio de sua “finalidade mediadora hostil” (MCLAREN, 1991. P.349).

Tanto essas situações, quanto as vivenciadas pelos professores indígenas na atualidade, demonstram como “A experiência corporal em contextos rituais é (...) um forte recurso do aprendizado” (SILVA, 2002, p.43). No entanto, para o caso das experiências escolares situadas no contexto de uma educação diferenciada, a orientação semântica das ações rituais não está ligada à homogeneização de saberes, práticas ou condutas, pautando-se, em sentido contrário, nos princípios da interculturalidade na afirmação das diferenças étno-históricas de diversos grupos sociais. Ganha destaque, então, a idéia do corpo como matriz de significados sociais ou objeto de significação social, fonte de símbolos e objeto de pensamento.

Grande arena na qual estão inscritos os enredos culturais de um grupo, o corpo e a idéia fundamental de corporalidade, nesse sentido, passam a articular significações sociais e cosmológicas (SEEGER et al., 1987, p.20-23), a exemplo do que ocorre nos Jogos Indígenas Tapeba, na Caminhada do Dia do Índio Tapeba, nas pinturas e em outros adornos corporais utilizados, principalmente, nos momentos rituais. Os usos rituais do corpo, chamados de unidades de experiência significativa, estão ligados a práticas coletivas e individuais que variam com as sociedades, as educações, os prestígios, as conveniências e as modas (MAUSS, 2005, p.404).

2.1. Construções e aproximações

Na busca de uma melhor compreensão do mundo social, sugere Mills (1965; 2009), o pesquisador deve estimular o desenvolvimento de uma **imaginação sociológica**, distinguindo o cientista social do simples técnico. Adotando tal sugestão, caracterizada pela combinação de idéias que ninguém supunha combináveis, utilizo a imagem do **artesão intelectual**¹⁰ para apresentar a minha trajetória na realização da presente pesquisa. Pensada a partir da natureza criativa do labor artesanal, desenvolvendo, sobremaneira, as habilidades e capacidades do artesão, a imagem proposta por Mills revela uma dimensão ainda pouco admitida na construção do conhecimento nas pesquisas sociais.

¹⁰ O artesão intelectual, “um ideal explícito”, não é encontrado na realidade social em sua forma “pura”, uma vez que a própria idéia de artesanato pensada por Mills é conscientemente idealizada. Segundo ele, “é suficiente saber que, em diferentes momentos e em diferentes ocupações, o trabalho que o homem faz assumiu uma ou mais características do artesanato”, não possuindo todos os significados característicos do artesanato idealizado (MILLS, 2009, p. 63).

A idéia de artesanato intelectual, desse modo, destaca a “dimensão existencial na formação do pesquisador”, lembrando da indissociabilidade entre vida e trabalho para o artesão intelectual (CASTRO, 2009, p.13-4). Essa dimensão existencial, fonte de trabalho original, conforme as idéias pioneiras de Mills apontadas ainda em finais da década de 1950, acredito estar ligada às diferentes experiências do pesquisador. De acordo com essa *démarche*, o cientista social deve “ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação a ela”, o que significa dizer, “aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual”, examinando-a e interpretando-a de modo contínuo (MILLS, 2009, p. 22-3).

Essas idéias fazem lembrar da minha condição de implicada na pesquisa, cujas referências, segundo Lourau (1998), nunca são puramente conceituais, mas ligadas a toda uma carga da vida passada e presente do pesquisador. Conforme já indicado, entendo que a escolha, tanto dos problemas a serem investigados quanto dos referenciais teórico-metodológicos e disciplinares para o tratamento e análise destes problemas, encontra-se visceralmente ligada à trajetória histórico-biográfica do pesquisador.

Cultivando uma imaginação sociológica, procuro alcançar, a partir de um conjunto de experiências que me fazem implicada na pesquisa, “um estado de espírito lúdico” sugerido por Mills na combinação de teorias e práticas que, na presente pesquisa, resultou na construção de minhas principais referências teórico-metodológicas. Compreendo, dessa forma, me aproximar do apelo do autor quando diz “Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício” (MILLS, 2009, p.56).

No artesanato do trabalho utilizei técnicas de pesquisa como a observação participante (principal instrumento no emprego de uma abordagem etnográfica), a realização de entrevistas abertas (parte delas coletadas durante a pesquisa de Mestrado, quando empreguei a metodologia da entrevista compreensiva¹¹) e a captação de imagens fixas (algumas delas reproduzidas no “caderno de fotos” apresentado logo após a descrição das performances ritual-pedagógicas dos Tapeba). Dos diversos modos de interação em

¹¹ Proposta pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann, a entrevista compreensiva pode ser traduzida por uma metodologia que se organiza a partir da palavra dos sujeitos entrevistados, tomando-a como guia da realidade social e meio privilegiado de expressão da cultura (SILVA, 2006). Aproximando-se das diversas técnicas de pesquisa qualitativa e empírica, principalmente as técnicas etnológicas de trabalho com interlocutores, este método permite analisar as práticas utilizando a palavra. Além disso, buscando formalizar um saber fazer concreto provindo do campo, tal método está assentado na premissa de que “a lógica do conjunto deve ser compreendida antes que tal ou tal elemento seja utilizado separadamente [...]” (KAUFMANN, 1996, p.8-9).

campo resultou o acesso aos cadernos de alunos e diários de classe dos professores, valiosos instrumentos na confecção do trabalho.

Como se sabe, na pesquisa social, o pesquisador é confrontado em campo com determinados documentos nem sempre antevistos ou definidos *a priori*, se constituindo no resultado dos processos de interação ocorridos entre o pesquisador e seus interlocutores. De tal modo ocorreu, em diferentes momentos, o acesso aos textos produzidos pelos alunos, facilitado pela minha maior aproximação com alguns deles. Aproximações ocorridas nas observações em sala de aula, nos percursos realizados por eles de suas casas até às escolas, na fila da merenda, nas brincadeiras do recreio etc.

Estratégias que buscaram favorecer uma maior interação com o grupo e suas ações pedagógicas, tais técnicas e/ou instrumentos de pesquisa ajudaram na construção de um novo olhar sobre pessoas e eventos que já conhecia, seja como técnica da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), seja como parente convidada para participar das comemorações Tapeba no educativo.

O processo de construção desse olhar, enraizado nas minhas experiências vividas e balizado pelas lentes metodológicas dos referenciais teóricos adotados, põe em evidência, conforme já salientado, o lugar específico a partir do qual busco falar, além de demonstrar também que se trata de um olhar compartilhado de parente e de pesquisadora¹². Nessa direção, reflete Oliveira Filho (1988, p.264), pensando as diferentes concepções presentes numa situação de contato interétnico, que

cada ator lança mão não apenas da *definição de situação* de acordo com seus iguais, mas também utiliza-se dos conhecimentos (noções e expectativas) que já possuía anteriormente sobre os modos de ser e de pensar do outro (e de outros diversos daqueles, dos quais igualmente tenha notícias), confrontando-os com os dados que consegue agora observar e sistematizar.

Percebo, com isso, que adoto uma *ligne de conduite*, no sentido sugerido pela análise sociológica de Goffman (1974), indicando uma posição intencional manifesta tanto das minhas descrições e interpretações das práticas pedagógicas ritualizadas dos Tapeba, quanto, na perspectiva desses atores, dos significados que parecem atribuir aos seus ritos

¹² Perspectiva que se faz cada vez mais presente nos debates contemporâneos das pesquisas em ciências humanas e sociais, a idéia de um compartilhamento do olhar investigativo, reclamado e denunciado pelos arautos de uma pós-modernidade, chama a atenção para contextos histórico-culturais de autonomia das alteridades ou processos de descolonização do saber acadêmico-científico. Sobre o assunto ver, dentre outros e partir de perspectivas diversas, SAHLINS (1997a;1997b; 2001), CARVALHO, (2001); BHABHA (2005).

de interação étnico-cultural analisados. Sendo assim, as informações que tenho posto sobre mim foram trazidas não apenas com a intenção de fazer com que os outros (os leitores do texto) me conheçam antecipadamente, mas também para iluminar determinados aspectos esperados de minha conduta enquanto pesquisadora indígena.

2.1.1 Da implicação ao engajamento na pesquisa

Conforme descrito acima, minha incursão no campo, no contexto dessa pesquisa, se deu em função, sobretudo, das preocupações a respeito do tema do preconceito nas escolas diferenciadas Tapeba. Nesse percurso fui conduzida a dar relevo, dentre outras coisas, aos modos de representação utilizados por eles no processo de mostrarem-se índios, ao mesmo tempo em que construía as minhas representações de pesquisadora indígena. Os modos pelos quais me apresento e me represento (GOFFMAN, 1999) na trajetória dessa pesquisa, então, podem ser observados também nas descrições de campo (dados etnográficos) e de minhas inserções no campo. Corroborando tal idéia, apresento, tanto na descrição a seguir de alguns dos trajetos empíricos da pesquisa, quanto nos trechos dos diários de campo transcritos ao longo do texto, os indícios dessas representações.

Vale ressaltar que, antes das primeiras atividades em campo, realizei os contatos preliminares com alguns professores Tapeba, falando-lhes dos meus interesses de estudo. Os parentes contatados demonstraram grande disponibilidade em colaborar, a exemplo do professor Nildo, presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT) e então coordenador pedagógico de um grupo de escolas nucleadas para fins de gestão, que me convidou prontamente para uma série de reuniões do grupo. A primeira delas, promovida pela APROINT, ocorreu no dia 16 de agosto de 2006, na escola Índios Tapeba com o fito de discutir a formação dos docentes indígenas em um curso de licenciatura específico. Na ocasião apresentei minha trajetória de pesquisa do mestrado ao doutorado, reafirmando meu compromisso com as lutas da educação escolar indígena. A partir daí, comecei a participar das reuniões de planejamento das atividades escolares observadas, demandando vários encontros, tanto do coletivo das escolas quanto de cada uma isoladamente.

A partir dos contatos prévios com os possíveis interlocutores, momento de preparação que antecede o “ritual” da entrada em campo, busquei me equipar com os instrumentos necessários ao registro dos dados produzidos na fase empírica da pesquisa.

Assim, logo providenciei um caderno de campo, um gravador, fitas K7 e uma câmera fotográfica. Este último equipamento se constituiu numa novidade em relação a pesquisa empreendida para o mestrado. Com ele tive minhas primeiras experiências como “fotógrafa”. Tratava-se de uma câmera digital Olympus, modelo FE-100, com 4.0 megapixels que teve vida útil apenas de dois anos, período da pesquisa em campo.

Os eventos rituais descritos e analisados já eram conhecidos por mim por tê-los acompanhado em outros momentos, conforme anunciado, como técnica da SEDUC e/ou parente convidada. As descrições contidas no presente texto se referem às observações realizadas nos anos de 2006 e 2007. Nos dois primeiros semestres (no segundo de 2006 e primeiro de 2007), procurei observar diferentes aspectos que compunham o cotidiano escolar do grupo, inicialmente apenas na Escola Índios Tapeba, localizada na comunidade Lagoa 2.

Assisti às aulas; participei das conversas entre professores, pais e alunos antes da entrada na sala de aula; acompanhei o recreio e a hora da merenda (momentos consagrados também às brincadeiras de alunos e às conversas de professores, muitas delas ocorridas no chão da cozinha); observei o retorno à sala de aula e a saída após o término das atividades. Esses rituais ordinários foram possíveis de ser acompanhados em seus horários cotidianos, porque me hospedei na casa da professora Leidiane e seu esposo José, próximo à escola, local em que costumava ficar para acompanhar os eventos realizados pelas escolas Tapeba. Tais eventos extraordinários ocorrem no local sagrado chamado Pau Branco, na Lagoa dos Tapeba, comunidade Lagoa 2.

A partir do segundo semestre de 2007, passei a perceber que estes eventos se constituíam nos momentos mais importantes para os Tapeba na construção e apresentação de suas dramatizações intersocietárias ou representações étnico-culturais de seus papéis sociais. Esses rituais destacam-se, portanto, no conjunto de suas práticas pedagógicas devotadas ao tema do preconceito. Nesse processo de reorientação do olhar do pesquisador realizado no (ou pelo) campo, demonstrando que o campo da pesquisa é, de fato, o ponto de partida de sua problematização e não o lugar de verificação de uma problemática preestabelecida (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006), passei a perceber também as situações de retomadas de terras como momentos privilegiados de observação.

Estratégias políticas utilizadas pelos grupos indígenas nas lutas de reconquista de seu território, os processos de retomada vem assumindo, cada vez mais, um destacado papel no conjunto de ações do movimento indígena. Elas podem ocorrer tanto no momento

que antecede a demarcação dos seus territórios (processo jurídico acionado junto ao estado com vistas a legitimação de sua posse, concluída com a homologação da Terra Indígena-TI), quanto nos casos em que, tendo a área sido oficializada como TI, é buscada a sua expansão. Estes aspectos fazem pensar no aspecto dinâmico dos processos de construção de territorialidade indígena, sujeito a constantes transformações. A este respeito esclarece Oliveira Filho (1999, p.177) que “A definição de uma terra indígena [...] não pode ser pensada ou descrita segundo as coordenadas de um fenômeno natural. Longe de serem imutáveis, as áreas indígenas estão sempre em permanente revisão, com acréscimos, diminuições, junções e separações”.

A observação das retomadas me conduziram a pensar, a partir da idéia inicial do tratamento do tema do preconceito nas escolas do grupo, no papel assumido pela escola diferenciada enquanto uma das instâncias legitimadoras da presença indígena no local. A escola, desse modo, se apresentava como importante “arma de luta” no conjunto das reivindicações do movimento indígena, aproximando-se de uma de suas principais bandeiras: a luta pela terra. Em função disso, optei, no recorte empírico da pesquisa, por observar as duas escolas que vivenciavam os dois últimos processos de retomada realizados pelos Tapeba naquele momento: a escola do Trilho e a da Capoeira.

Ao evocar algumas das experiências de interação vivenciadas em campo, busco também enfatizar determinados aspectos da “situação social” da pesquisa. Nesse caso, procurando adotar uma postura “mediadora” em polêmicas ou situações de conflito, lembrava que também assumia um papel social determinado na vida política da comunidade. Papel evidenciado, por exemplo, nos modos pelos quais professores e lideranças me apresentavam em sala de aula ou em outras ocasiões coletivas, descrevendo-me como parente que estudava as suas experiências escolares, em detrimento da imagem de uma pesquisadora “impessoal”. A imagem de uma “parente pesquisadora” sobrepunha-se, então, a de uma “pesquisadora parente”, quando eles diziam, por exemplo, que eu estava observando as escolas para levar aqueles conhecimentos para a minha comunidade.

Nessa situação de aproximação e interação, conforme ensinamentos de Kaufmann (1996), as entrevistas mostraram-se pouco afeitas a formalizações metodológicas, ligando-se muito mais a uma prática de pesquisa baseada no *savoir-faire* artesanal ou arte de *bricolage*. Concordando com essa perspectiva, baseada nas sugestões já apontadas de Mills (1965; 2009) a respeito do artesanato intelectual, adotei, nas entrevistas, um roteiro “aberto”, surgido a partir das situações comunicacionais da pesquisa. Tal roteiro, no entanto, dividiu-

se em três grandes temas que perpassaram toda a feitura do trabalho, orientando minhas observações e influenciando na escrita do texto.

Roteiro de entrevista/observação

1. Papéis sociais (os papéis dramatizados pelos atores sociais)
2. Performance (como são dramatizados os papéis)
3. Legitimação (como a escola diferenciada se legitima)

O uso das fotografias também se constituiu em importante estratégia de mediação em campo, favorecendo a emergência de diferentes situações de interação, além de proporcionar uma melhor apreensão de várias dimensões das práticas pedagógicas observadas. Durante a pesquisa de mestrado, mesmo tendo a fala dos interlocutores como principal recurso metodológico na construção da pesquisa, orientada pela abordagem da entrevista compreensiva, foi sentida a necessidade do registro fotográfico por mim e pelos próprios entrevistados que cobravam de imediato o registro das situações de entrevista. Caso do cacique Daniel da etnia Pitaguary que, antes de iniciarmos ‘nossa conversa’, perguntou: “Cadê, não tem uma máquina para tirar o retrato da gente, não?”.

Desconcertada diante da cobrança, lamentei não estar de posse de uma câmera nesta e em outras ocasiões em que presenciei cenas e cenários irrepetíveis, como a situação da primeira retomada da comunidade do Trilho, em 2004, local de realização da entrevista com a professora Beth Tapeba. Há que se chamar atenção ainda para o fato de que os Tapeba, semelhante aos demais grupos étnicos, têm expresso, cada vez mais, a necessidade política de serem vistos. Nas últimas três décadas, observei que eles ganharam experiência com as câmeras, microfones, gravadores em recorrentes situações de exposição de suas imagens ou representações de dramas e papéis sociais assumidos nas lutas do movimento indígena. Se antes de sua maior organização política era comum o “medo do outro” revelado nos seus discursos (NASCIMENTO, 2006), hoje o aparecimento público dos índios como atores políticos está ligado a essa necessidade manifesta de se apresentarem enquanto grupos étnicos diferenciados.

Nesse sentido, muitas de suas ações rituais são trazidas a público como meio de expressão privilegiado de suas crenças, tradições, memórias, artefatos culturais etc., reveladores (intencionais) de sua identidade cultural. Exemplo disto é a realização pública

do toré(m), importante ritual político dos índios no Nordeste associado aos movimentos de “reaparecimento” étnico desses grupos. Compondo os cenários nos quais tais eventos são encenados ou ritualizados, o uso de diferentes aparatos tecnológicos (câmeras, filmadoras, microfone etc.) servem ao propósito político (ou são conscientemente acionados pelos grupos com o intuito) de dar visibilidade e comunicarem suas experiências étnicas.

O uso do registro de imagens fixas (fotografias) no presente trabalho, então, partiu do pressuposto de que tais imagens expressariam as minhas experiências, enquanto pesquisadora/fotógrafa, e as dos Tapeba na representação de suas ações rituais. O caráter performático e reflexivo das imagens colocou em primeiro plano o fato das fotografias terem se convertido em importantes instrumentos de pesquisa, ao mesmo tempo em que se constituíam em meio privilegiado de comunicação dos eventos observados. Ao longo da trajetória da pesquisa, as fotografias foram, por exemplo, os principais textos apresentados nos circuitos acadêmicos (encontros, seminários, congressos etc.) dos quais participei, bem como em alguns momentos de apresentação dos resultados do meu trabalho para o grupo.

Entendendo que a palavra escrita e a imagem, como sugere Samain (2004; 2005), são suportes comunicacionais que se complementam, apresento num caderno de fotos aposto ao capítulo de descrição dos eventos observados, um ensaio fotográfico com o intuito de demonstrar diferentes aspectos das performances ritual-pedagógicas Tapeba. Assim, os registros verbal e visual podem ser vistos de modo interativo na apresentação dos resultados da presente pesquisa. Com efeito, as imagens capturadas me fizeram pensar, observar, testar, organizar, selecionar, comparar, refletir e construir hipóteses, questões etc., atuando de modo decisivo na realização de minhas reflexões. Reconstruções interpretativas importantes, as fotografias expressam o meu olhar sobre o objeto de reflexão, atribuindo-lhe sentidos ao mesmo tempo em que busca capturar sentidos incorporados a ele (KOURY, 1999, p.66).

Diferentes possibilidades de leitura das mensagens fotográficas enquanto dados etnográficos “primários” (SAMAIN, 2005; SCHERER, 1996) me foram apresentadas, inicialmente, em alguns eventos promovidos pelo Núcleo de Antropologia Visual (NAVIS) vinculado ao Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os minicursos ministrados por Etienne Samain, em 2006, e por Fernando Cury de Tacca, em 2008, por exemplo, me sensibilizaram para muitos dos alcances de uma pesquisa do visual. Foi assim que, desperta a minha atenção para a riqueza sógnica das imagens, formadora de uma estrutura narrativa passível de múltiplos significados

(NOVAES, 2005), percebi serem as fotografias, em seu aspecto reflexivo, valiosos instrumentos na interpretação das práticas pedagógicas Tapeba enquanto atos de performance.

Desse modo, concebendo a fotografia também como artefato social que possibilita a apreensão do processo de interação entre produtor da imagem, o objeto da imagem e o espectador (SCHERER, 1996), observo (e proponho uma observação de) essas imagens-texto indiciadas nas falas, gestos e registros fotográficos de modo relacional. As fotografias, os trechos do diário de campo, os textos dos alunos, transcritos ao longo dos capítulos e o “texto base” da tese se convertem, então, em estratégias intertextuais e imagéticas de comunicação da minha experiência de pesquisa, construída numa perspectiva manifesta de aproximação multidisciplinar.

A abordagem teatral ou dramatúrgica de fatos e fenômenos sociais¹³ e o exercício de reconstrução etnográfica das práticas pedagógicas Tapeba, na busca de apreensão de sua lógica “ritual” (instauradora de um momento “anti-estrutural” ou de ressemantização de símbolos de estigma), portanto, foram acionados com o objetivo de melhor compreender o processo de formação e representação de papéis sociais, bem como a motivação das ações sociais de professores, lideranças e alunos indígenas enquanto reflexos de suas experiências étnicas ou intersocietárias. Ao adotar múltiplos aportes disciplinares (como aqueles oferecidos pelas antropologias da experiência e da performance, pela pedagogia crítica e dramaturgia) procurei, então, por em primeiro plano a complexidade de um objeto de reflexão que se mostrou de modo multifacetado.

À maneira de um fato social total maussiano, as práticas pedagógicas observadas e interpretadas nessa pesquisa referenciaram diferentes aspectos da realidade social Tapeba, demandando a adoção dessa leitura plural também proposta pela idéia de multirreferencialidade nas pesquisas sociais e em educação. Com efeito, as trocas entre áreas de conhecimento que se avizinham no processo de pesquisa demonstram que os trajetos percorridos pelo pesquisador em sua investigação se dão por caminhos não lineares. Desse modo, a partir do exercício de aproximação disciplinar que tentei realizar, bem como pela natureza de minha implicação no universo pesquisado, podem ser lançadas interrogações “sobre a natureza e o processo de construção do objeto [de reflexão]”, observado por ângulos diversos que se complementam (ARDOINO, 1998, p.41).

¹³ Perspectiva analítica de uso bastante recente nas ciências sociais. Sobre o assunto, dentre outros, ver os estudos pioneiros de Duvignaud, (1983[1973]); Goffman (1974; 1988[1963]; 1999[1959]; 2005[1961]) e Turner (1974a; 1974b; 1982; 1986; 1987; 2005[1967]).

3 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

No texto, os personagens principais são formados por professores e lideranças Tapeba, conforme anunciado, da Escola Índios Tapeba, Escola do Trilho e Escola da Capoeira, além de uma liderança Pitaguary e uma professora Jenipapo-Kanindé, alguns deles contatados desde a pesquisa de mestrado. Na escola Índios Tapeba estes personagens foram Weibe, liderança e diretor; Nildo, então coordenador pedagógico e as professoras Leidiane e Sinhá. Na escola do Trilho, os professores Chiquinho e Beth e a diretora Iolanda. Na escola da Capoeira foram as lideranças Vandim e Dona Virgem, também funcionária (Serviços Gerais) e Graciana, coordenadora pedagógica das escolas do Trilho e da Capoeira.

Na construção do enredo são referenciados ainda, os líderes da comunidade Lagoa 2 Dourado, Dona Raimunda e Margarida, também diretora da Escola Conrado Teixeira; Dona Lúcia da comunidade Lagoa 1; o professor e liderança Adelson, da comunidade do Capuan; Elenilda, professora da Escola Abá Tapeba na comunidade de Jandaiguaba; a líder Ivonilde, da comunidade do Trilho, o cacique Daniel Pitaguary; Eveline professora Jenipapo-Kanindé e os trabalhadores da palha da Carnaúba, Deus e José Augusto. Contribuem também com suas presenças e produções didáticas, os alunos de duas das três escolas observadas, importantes protagonistas na pesquisa e nesta sua apresentação. Da Escola Índios Tapeba destaco Antônia Aylane, Kássia; Antonia Gomes alunas do 6º ano; Ledione, Victor, da classe de aceleração; Rita de Cássia, Elizabeth, Antonia Maria, Maria Isabel, Francisco René, Adailton e Alisson do 5º ano. Da Escola do Trilho também destaco os alunos da turma do professor Chiquinho, especialmente Carla Silva e Caio.

A estruturação da escrita da tese, de acordo com os percursos analíticos traçados, resultou num texto organizado em quatro capítulos que vão de uma breve descrição das situações étnico-histórico-culturais de preconceito em relação aos Tapeba, passando pela consideração de alguns aspectos político-simbólicos no processo de construção e legitimação das escolas diferenciadas, observando, no conjunto das experiências étnicas do grupo, as práticas pedagógicas performadas em ações rituais de resistência, até chegar a apresentação de algumas imagens dessas ações educativas, entendidas como as principais unidades da experiência étnica Tapeba gestadas pelas escolas.

No primeiro capítulo, intitulado “Os Tapeba e as situações de preconceito”, apresento algumas das situações estigmatizantes ou de discriminação vivenciadas e experienciadas pelo grupo enquanto elementos estruturantes de seus dramas sociais. Observando como eles se narram e são narrados pelos outros, tais dramas são aflorados, por exemplo, na negação da sua indianidade, na busca pela conquista do território, bem como na contraposição crescente dos papéis sociais que vem assumindo em suas relações intersocietárias frente à condição marginalizada anterior aos processos e situações de auto-reconhecimento ou afirmação étnica. Desse modo, na trajetória de formação do grupo, seus dramas étnico-sociais estão associados, sob diversos aspectos, às imagens dos índios construídas historicamente no local.

No segundo capítulo, “Sob o signo do preconceito: a criação das escolas diferenciadas”; observo que as experiências de preconceito vivenciadas pelos Tapeba são convertidas em mito fundador no processo de construção de suas escolas que, por sua vez, passam a assumir a condição de instâncias privilegiadas na formação de se suas estratégias prático-simbólicas de enfrentamento do preconceito ou de resistência étnica. Nesse cenário de disputas e conflitos, o papel político assumido pela escola ganha relevo em momentos cruciais como os das retomadas de terras, quando o espaço escolar se apresenta como o palco principal no processo de construção das experiências interétnicas das comunidades situadas em territórios contestados. Os casos das comunidades do Trilho e da Capoeira evidenciam o fato de que, num contexto de disputas, a escola pode ser acionada como modo de afirmar a legitimidade da presença indígena no local.

No terceiro capítulo, “Unidades de experiências significativas: os rituais pedagógicos de resistência”, apresento uma descrição e interpretação da realização das aulas culturais, da Caminhada do Dia do Índio Tapeba, da Feira Cultural, dos Jogos Indígenas Tapeba e da Festa da Carnaúba. Categorizados como rituais ordinários (as aulas culturais) e extraordinários (os restantes), tais práticas performam uma importante ressemantização dos símbolos de estigma associados ao grupo, constituindo-se, segundo minha sugestão de análise, em rituais de resistência. Assim, construindo e ensaiando, no cotidiano escolar, o enredo a ser encenado nos rituais extraordinários, por um lado, e exibindo, para “os de fora”, o que seria a escola diferenciada, a cultura dos índios e seus dramas intersocietários, por outro, o conjunto dessas práticas pedagógicas apontam, conforme idéias de Turner, para a dimensão criativa da ação ritual.

Por fim, em apêndice, trago um caderno de fotos, intitulado “Cenas do educativo Tapeba”, no qual é apresentado um ensaio fotográfico acerca das práticas descritas. A organização dessas imagens, com vistas à demonstração de diferentes momentos das ações pedagógico-rituais, busca seguir a ordem dos acontecimentos observados em campo, mostrando, inicialmente, cenas dos preparativos, para, na seqüência, apresentar alguns instantâneos de cenas dos eventos considerados. As legendas visam situar o leitor no contexto do processo ritual em que são gestadas as performances pedagógicas Tapeba. Expressando e traduzindo uma maneira de ver e pensar as práticas educativas do grupo, as fotografias, portanto, também usadas para informar etnograficamente (SAMAIN, 2005; SCHERER, 1996), são interpretadas, sobretudo, como símbolo das interações humanas.

1

OS TAPEBA E AS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO

“Nós índios no Ceará estamos sendo **preconceituados**”. Deste modo desabafa Dourado, líder Tapeba, representante da APOINME (Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo) perante o público presente na solenidade de abertura da exposição “Índios: os primeiros brasileiros”, no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza¹⁴. Em sua fala, o líder Tapeba faz referência às situações estigmatizantes de preconceito e discriminação vivenciadas pelas populações indígenas no Ceará, chamando a atenção para a importância da realização de eventos, a exemplo da exposição, que colaborem com a desconstrução da imagem das populações indígenas como ora pertencentes a um passado remoto ora como sociedades das “perdas e ausências culturais”. Estas últimas se referem, sobretudo, aos índios no Nordeste, frequentemente descritos como não mais possuidores de suas línguas, crenças e tradições particulares.

Um dos principais modos pelos quais essas populações são “preconceituadas” está ligado às versões oficiais da história nacional que, assentada numa perspectiva assimilacionista e integracionista, instituíram a imagem das perdas e ausências. Tal condição, conforme anunciado acima, é extensiva a grande parte dos índios no Nordeste, constituindo-se na principal justificativa para a não demarcação de seus territórios, como demonstra o caso dos Tapeba, descrito adiante. Ademais, como se sabe, até recentemente o Ceará era tido, ao lado do Rio Grande do Norte e Piauí, como um dos três estados nordestinos em que a presença indígena não era reconhecida oficialmente. Essa situação muda a partir da década de 80 com a mobilização política dos índios no cenário local e nacional, dando visibilidade aos principais dramas sociais experienciados por eles na expressão de suas condições étnicas. Dessa forma, a experiência da etnicidade (VALLE, 2004) Tapeba, semelhante a de outros grupos no estado, reflete uma trajetória histórica de construção social de significados étnicos expressos nos diferentes modos de organização coletiva das populações indígenas.

Entendo que as situações de preconceito vivenciadas e experienciadas pelos Tapeba se constituem nos elementos estruturantes dos seus dramas sociais, de acordo com a abordagem turneriana dos processos rituais. Nesta as crises ou conflitos individuais ou coletivos, possuidores de uma seqüência ou estrutura, podem ser resolvidos “por meio de

¹⁴ Exposição itinerante que percorreu diferentes estados do Nordeste, apresentada em Fortaleza no período de 20 de setembro a 30 de dezembro de 2007 sob a curadoria de João Pacheco de Oliveira Filho, professor e antropólogo do Museu Nacional (UFRJ), com a representação iconográfica dos índios “coloniais” e apresentação de imagens contemporâneas de populações indígenas no Nordeste, através de objetos, fotografias, vídeos, etc.

rituais ricos em simbolismo e férteis em significado” (TURNER, 1974a, p.27). Nesse sentido, as situações de preconceito, suscitadores das ações ritual-pedagógicas dos Tapeba, tornam-se “focos de interação” (TURNER, 2005, p.52) e meio simbólico-político de resolução de seus dramas sociais.

Além disso, empregando uma linguagem dramatúrgica, observo as situações de preconceito como as estruturas básicas que fazem evoluir a trama narrativa Tapeba. Estas situações são capazes ainda de envolver o público através das tensões provocadas – dadas pela expressão das situações de preconceito –, permitindo torná-lo também participante do espetáculo (FO, 2004, p.147). Pensando dessa forma, acredito dar ênfase a dimensão reflexiva dos atos comunicativos que caracterizariam, de modo fundamental, as formas de expressão das experiências (TURNER; BRUNER, 1986).

Apresento, a seguir, os protagonistas indígenas de um “drama étnico” narrado por eles mesmos, por outros e por mim que, por meio de um processo dialógico, dado tanto na narração de suas vivências e experiências quanto na pesquisa de suas origens históricas, criam a si mesmos ao mesmo tempo em que são criados pelos outros. Descritos em dois planos, os Tapeba são apresentados, primeiro por meio de uma breve contextualização espaço-temporal, através de um enredo histórico encenado na escola e a partir da sua situação territorial, palco dos principais dramas do grupo. No segundo plano, apresento as reações às situações de preconceito por meio das quais são (re)construídas suas conquistas sócio-culturais recentes, bem como retomo a idéia do preconceito enquanto elemento (in)formador das imagens coloniais e contemporâneas dos índios.

Em suma, neste capítulo tenho como propósito principal apresentar algumas das situações de preconceito que configuram a experiência étnica do grupo enquanto constituidoras de seus dramas sociais. Tais situações, presentes na recorrente negação de sua etnicidade indígena, nos dilemas e conflitos que marcam o seu processo de territorialização, parecem ainda estar ligadas às imagens dos índios construídas historicamente.

1.1 OS PROTAGONISTAS: OS TAPEBA

O professor Nildo afirma que “o Tapeba está encravado no seio de Caucaia”. A expressão “estar encravado” diz respeito à situação ou experiência étnica dos Tapeba, a exemplo de outros grupos no Nordeste, caracterizada, para além do âmbito espacial da

mistura, por uma condição de fluxo cultural já apontada por João Pacheco de Oliveira na proposta de “uma etnologia dos ‘índios misturados’”. No caso Tapeba, além de sua condição urbana, a situação de mistura se manifesta em função da não conclusão do processo demarcatório de suas terras. Apesar da relevância e premência da temática da “mistura” e embora este trabalho se constitua num estudo de caso dos índios no Nordeste, ela será tomada apenas como pano de fundo nesta investigação, perpassando diversos momentos da minha reflexão¹⁵.

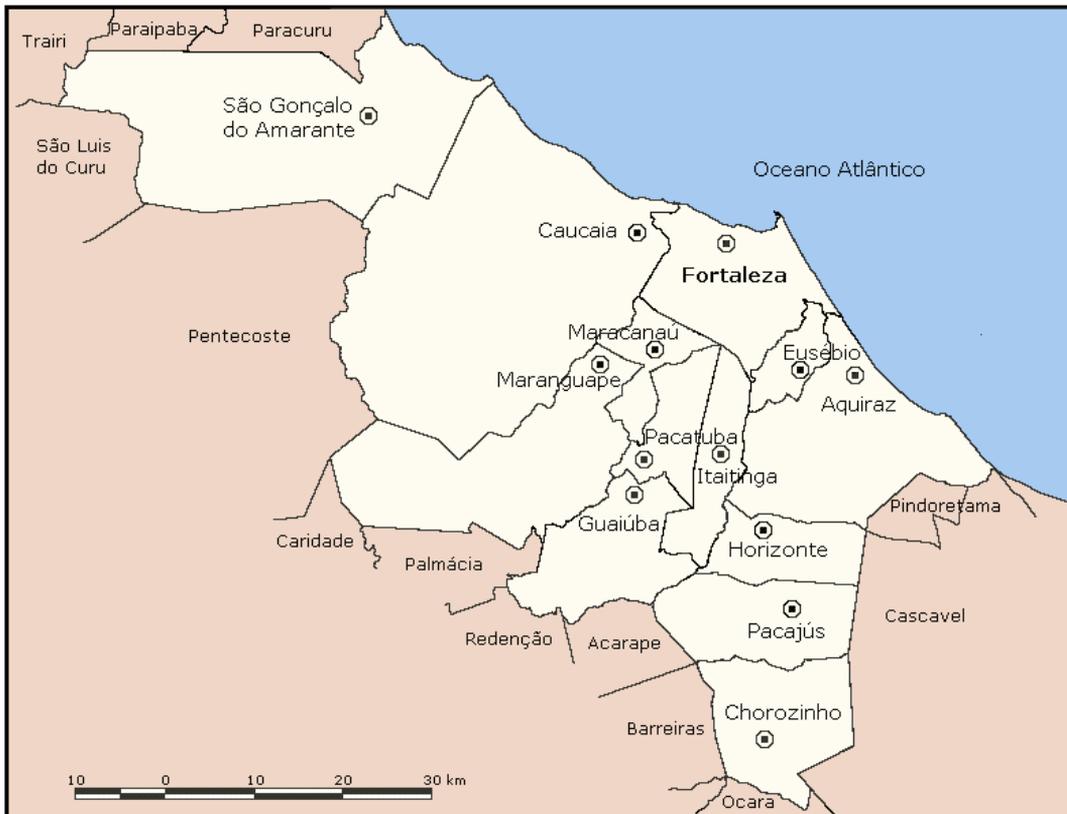
Atualmente a maioria dos Tapeba reside em Caucaia, um dos treze municípios que compõe a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), localizado no sentido oeste da capital cearense, distando desta 16 Km. Neste aglomerado de municípios a presença indígena se faz notar, além dos Tapeba em Caucaia, pelos Anacé em São Gonçalo do Amarante e Caucaia, pelos Pitaguary em Maracanaú e Pacatuba e pelos Jenipapo-Kanindé em Aquiraz. Nos últimos anos, o crescimento socioeconômico da RMF, a terceira maior do Nordeste e a sétima do país, resultado da instalação de grandes pólos e corredores industriais (Maracanaú, Pacajus, Horizonte), além de um complexo porto-industriário (Caucaia e São Gonçalo do Amarante), tem aumentado o fluxo migratório e atraído cada vez mais os investimentos de diferentes setores econômicos.

Nesse conjunto, Caucaia desponta, com uma área territorial de 1.227,9 km², como o maior município, seguido por Maracanaú, conforme pode ser observado na figura 1. No terceiro município mais populoso do estado, contando com 250.479 habitantes, segundo dados do censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os serviços de saúde, educação, saneamento básico e transporte são, via de regra, ineficientes para o atendimento das populações que ali residem. Agravando ainda mais a precariedade da condição de vida de seus moradores há os prejuízos ambientais, decorrentes da perda da biodiversidade local, principalmente nos manguezais, do aterramento da foz do Rio Ceará, onde moram os Tapeba das Pontes, e da especulação imobiliária nas regiões litorâneas, reflexo de um turismo predatório. Esse quadro favorece o surgimento de diversos conflitos sociais, nos quais também estão inseridos os Tapeba¹⁶.

¹⁵ Sobre o tema ver, sobretudo, OLIVEIRA FILHO (2004).

¹⁶ Sobre o assunto consultar o sítio eletrônico do observatório das metrópoles da UFRJ, no endereço seguinte www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_fortaleza.pdf

Figura 1: Mapa da região Metropolitana de Fortaleza.

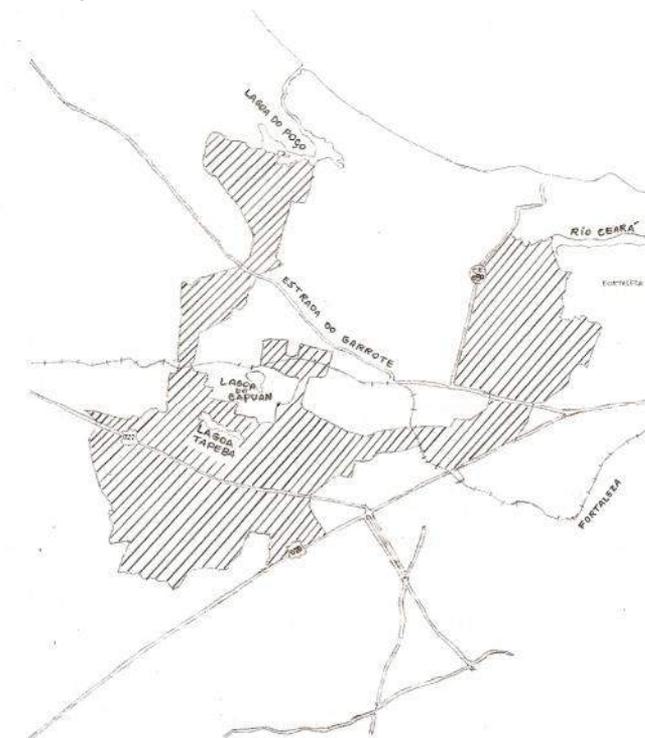


Fonte: IPECE, 2008

“Dentro de nossa comunidade a carência é muito forte. As pessoas não têm emprego fixo, acesso a uma boa alimentação, à saúde [...]” Dessa forma descreve o professor e líder Weibe a situação sócio-econômica de seu povo, orientada, basicamente, para as práticas extrativistas e sazonais, como o artesanato, feito, principalmente, com fibras vegetais da região – com destaque para a palha da carnaúba –; a fabricação de carvão vegetal; a venda de frutas e plantas ornamentais; a pesca artesanal de crustáceos e o trabalho na agricultura como diaristas e arrendatários. Dentre suas atividades, destaca-se ainda o comércio ambulante, os pequenos serviços e o trabalho assalariado de professores, agentes de saúde, auxiliares de serviços gerais (vigilantes, merendeiras, zeladores) nas escolas e postos de saúde (NASCIMENTO, 2006).

Os Tapeba, de acordo com as informações constantes na figura 2, ocupam uma área de 4.767 hectares, distribuída entre as margens do Rio Ceará, bairros da cidade, sítios ou outras localidades rurais do município, estando especialmente “misturados” com os outros habitantes.

Figura 2: Adaptação da minuta do mapa da TI Tapeba



Fonte: FUNAI, 2003

A presença dos Tapeba na região – que remonta, como se verá adiante por meio de suas narrativas, ao período de ocupação colonial do espaço com a criação de um aldeamento missionário em meados do século XVIII – é caracterizada pela recorrência de conflitos ligados a situações de preconceito. Tais situações marcam, decisivamente, a trajetória histórica do grupo, apresentando-se, na memória dos índios, como cenas que colocam em primeiro plano as relações de poder entre os regionais e as suas comunidades.

1.1.1 Contando a história: um enredo encenado na escola

“Contar a história dos Tapeba”, significa para eles representar os momentos dramáticos da formação e constituição de suas comunidades, buscando destacar, dentre outros objetivos, a ancestralidade da presença indígena no local. Na leitura de um relato construído por professores e alunos a respeito da história do grupo, procuro demonstrar a maneira pela qual os Tapeba se narram e, por conseguinte, se recriam enquanto uma

coletividade étnica. Nesse processo, a escola diferenciada é tomada como o espaço e o tempo privilegiados em tais reelaborações culturais, uma vez que promove o encontro entre os saberes da tradição e os conhecimentos históricos disciplinarmente formalizados. Por conseguinte, é na escola, lugar de comunicação e interação entre a memória e a história, que se realiza a leitura cruzada dos textos orais e escritos sobre as origens e o passado Tapeba.

O relato elaborado em uma narrativa ritual que apresento a seguir foi criado nas aulas culturais e na disciplina de história pela professora Leidiane e os alunos do sexto e sétimo anos da Escola Índios Tapeba em 2007. A primeira apresentação pública do relato, performado num jogral, se deu por ocasião da VII Feira Cultural realizada em agosto daquele mesmo ano. Ressalto que, dentre os estudos realizados, destacam-se as investigações empreendidas por Hênyo Trindade Barretto Filho, como assessor da equipe arqui-diocesana de Fortaleza, pesquisador na década de 80 e perito na reelaboração do laudo antropológico de 2002 para demarcação da Terra Indígena Tapeba.

Será principalmente com as informações históricas trazidas pelos trabalhos desse antropólogo que os autores e atores do jogral irão dialogar. Tentarei refazer esse percurso buscando compreender a maneira pela qual os Tapeba se conhecem, se fazem conhecer e se recriam num processo reflexivo característico dos atos de performance, conforme pode ser visto no relato a seguir.

Origem do povo Tapeba

Grupo 1: Estamos hoje num momento de harmonia

Para contar a todos vocês a origem de nossa etnia.

Todos: “Terra da Santa”, “Terra dos Índios”, “Memória Aborígene”

Grupo 2: Tapebas, Tapebanos e Pernas de Pau de Caucaia.

Grupo 3: Em 1603 no estado do Ceará havia 22 etnias

Entre elas se encontravam os povos que nos originaram.

Grupo 4: Quem eram esses povos vou agora lhe falar: Potiguara, Tremembé, cariri e Jucá

A junção foi importante pra nosso nome formar e a etimologia da palavra vamos agora explicar

Grupo 5: Itapeava (de ita é “pedra”; e peva é “plano”, “chato”):

“Pedra plana”, “pedra chata”, “pedra polida”.

- Grupo 6:** Esses povos meus amigos viviam felizes com a natureza
Pois não cansavam de ver no meio de nossa terra, tanta riqueza e beleza.
- Grupo 7:** Habitávamos em sítios rurais, povoados, vilas, bairros do perímetro urbano e manguezais.
- Grupo 8:** Os portugueses foram invadindo e longo se apossando de nossa grande nação
Negando nossa existência, língua e tradição.
- Todos:** “**A terra não tinha dono, os donos era nós. Nós fazia o que queria**”
- Grupo 9:** Foi aí que aconteceu uma das maiores guerras da história do Ceará.
- Grupo 10:** Para quem não sabe vou lhe falar
Muitos de nossos parentes sempre seguiram a lutar
Morreram e derramaram sangue para a terra tentar salvar.
- Grupo 11:** No meio dessa fuga quatro povos se encontraram
E juntos conseguiram chegar a esse belo lugar.
- Grupo 12:** Tapeba foi o nome escolhido por causa de uma pedra chata
Que no meio da Lagoa sempre nos encantou
- Grupo 13:** Digo a todos vocês que a nossa luta continua
E hoje estamos aqui para homenagear nossos antepassados
E as quatro etnias que nos originaram.
- Grupo 14:** Obrigado deus Tupã por estar sempre presente
E sempre nos dando força pra seguir com nossa gente.
- Todos:** “**A terra não tinha dono, os donos era nós, nós fazia o que queria**”.
“**Terra da Santa**”, “**Terra dos Índios**”, “**Memória Aborígine**”!

Ensaio várias vezes nas aulas culturais – momento por excelência de preparação das práticas pedagógico-rituais – antes de ser exibido publicamente, o relato teatralizado reproduz determinadas imagens ou situações que caracterizam uma historiografia recente dos povos indígenas, sobretudo no Nordeste. Nos trabalhos que constituem essa vertente historiográfica é destacado o contraste com uma perspectiva histórico-antropológica “oficializada” que pregava, desde finais de século XIX, a sua extinção, integração ou assimilação à sociedade nacional¹⁷.

¹⁷ Sobre o assunto consultar, principalmente, as investigações de Cunha (1992), Monteiro (2001), Puntoni (2002) Porto Alegre (1992; 1994; 2002), Pinheiro (2000).

Com isso, o enredo encenado revela não apenas uma condição primeira ou mítica de beleza e riqueza celebradas na harmonia com a natureza, mas as situações de luta e resistência à invasão de suas terras. Há ainda a comemoração dos antepassados e das quatro etnias que originaram o grupo, na celebração da sua “memória aborígene”. No cruzamento entre memória e história, o relato, desse modo, constrói referências imagéticas ou modelos discursivos de identificação do grupo, favorecendo a reflexão sobre si e sua situação histórica.

No contar a sua história, os Tapeba refazem a trajetória dos índios no Ceará numa nova seqüência e significação, destacando as passagens que servem para reconstruir suas experiências do passado e do presente. A história contada, por conseguinte, ajudaria a refletir a respeito dos modos de representação da cultura e identidade do grupo para os próprios índios, evidenciando os processos simbólicos pelos quais eles se pensam.

Acredito que por meio de um processo dialógico de recriação histórica e cultural, os Tapeba constroem o tipo de experiência que os definiriam enquanto um grupo étnico. Com efeito, a “experiência Tapeba”, construída no momento da enunciação ou relato da origem e trajetória dos índios, está semanticamente ligada tanto a situações de afirmação de sua resistência e existência quanto de luta pela posse da terra “da santa” e “dos índios”.

O tempo e espaço escolhidos pelos índios para falarem de si são caracterizados inicialmente como um momento e lugar de harmonia, instaurada por uma situação ritual. Nesse sentido, a Feira Cultural, destacada adiante (item 4: Unidades de experiências significativas) como um importante evento pedagógico-ritual instaurador da *communitas* indígena, aparece como o momento no qual os índios podem representar – e (re)construir – suas experiências. Nesse estado social em que os atores têm seus papéis dissolvidos, segundo DaMatta (1990, p.18) “para gozarem de uma trégua da realidade e da seriedade mortal da vida”, são referenciados tanto o tempo presente, o hoje, quanto o passado, tempo da liberdade, quando “a terra não tinha dono”, sendo do domínio coletivo indígena.

Simbolicamente ligados a uma “pedra chata”, “pedra plana” ou “pedra polida”, segundo a análise etimológica do etnônimo apresentada no jogral, os Tapeba referenciam, em várias de suas produções narrativas, uma versão mítica de sua origem. Desse modo, desde tempos ancestrais teria existido uma grande pedra no meio da lagoa que originou o grupo. O desaparecimento de tal pedra, por encanto ou retirada pelos “brancos”, está ligado às situações de conflito vivenciadas pelos índios.

Numa das versões, a expulsão dos antepassados do lugar chamado Tapera pelos posseiros da região teria ocasionado o desaparecimento da pedra – que estaria no fundo da lagoa – e a diáspora do grupo com a formação de várias comunidades dispersas pelo município de Caucaia. Evidenciando ainda uma relação fundamental dos índios com a pedra, representada como símbolo de sua unidade étnica, em outras versões é dado destaque a ação desarticuladora dos “brancos” ao retirarem ou quebrarem a pedra, fazendo-a desaparecer da lagoa.

Como forma de representar a estruturação das relações sociais interétnicas, o sumiço da pedra referencia uma situação “suspensa”, uma vez que muitos acreditam que ela voltará a aparecer quando os dramas sociais ligados ao processo de territorialização Tapeba forem resolvidos, nos dizeres de Dona Raimunda da comunidade Lagoa 2, “acabando com o sofrimento dos antepassados”. Muitas das histórias a respeito da pedra são recontadas nas aulas culturais, como a apresentada pela aluna Antonia Gomes do Nascimento, do 6º ano, em 2007.

Antigamente tinha uma pedra no meio da lagoa dos Tapeba. Nela aparecia uma moça de cabelos longos. Ela era muito bonita. Linda como a água. Essa moça era encantada. Mas um dia... quebraram a pedra e desfizeram o encanto. Daí então desapareceu o encanto da lagoa. Esta lagoa ainda existe. Ela é linda... é um encanto de beleza!

Na narrativa observa-se, primeiramente, uma positivação da imagem do índio, destacando a sua beleza, contraposta aos estigmas com os quais eles geralmente são identificados. Tal positivação, móvel principal das ações pedagógicas Tapeba, substitui as imagens locais de “comedores de carniça”, “bacurins” e “porcos”, por uma visão enaltecida das virtudes “encantadas” dos índios. Assim, reconhecidos e vistos na atualidade por sua condição étnica, caracterizando um novo *status* das suas relações com os representantes dos poderes públicos e os regionais, observo que há uma mudança tanto no modo como o grupo se percebe quanto no olhar do outro sobre eles.

A referência a uma “moça de cabelos longos” e “linda como a água”, semelhante à imagem de uma Iracema alencarina, pode ainda representar a valorização da auto-estima indígena, como resultado dos investimentos pedagógicos iniciados pela equipe arquiocesana de Fortaleza e levados à cabo pelas escolas diferenciadas das comunidades Tapeba. Desse modo, a descrição de uma índia confundida com o próprio meio ambiente, imagem celebrada pelo indigenismo romântico, coloca em primeiro plano um sentido de

identidade que reinventa o modelo oitocentista adotado pelos intelectuais brasileiros para pensar a idéia de nacionalidade.¹⁸

O sentido étnico do relato Tapeba, por sua vez, apontando para a formação de uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008), referencia a ocupação e identificação dos índios com o lugar. Balizando a paisagem com os elementos naturais – e sobrenaturais – identificadores da presença do grupo no local, como a lagoa, a pedra e a moça encantada, o relato, associado a outras narrativas, pode ser tomado como um fragmento de um relato mítico maior a respeito da origem dos Tapeba.

Nesse sentido, na história narrada pela aluna é dado destaque à lagoa como importante referente da presença indígena no local. Desse modo, seria no entorno de suas margens, no lugar chamado Tapera, que os Tapeba, antigos moradores do lugar, viam a moça encantada na pedra. Comumente chamado de morada dos “antigos”, dos “mais velhos”, dos “troncos velhos”, onde, de acordo com os versos cantados em rodas de Toré, eles governavam a terra e, por conseguinte, a si mesmos, a Tapera é hoje reconhecida por todos os Tapeba como lugar de sua ancestral ocupação. Situação expressa numa dos cânticos de sua dança sagrada: “Na Tapera, oh! na Tapera, onde eu fui governador [repetem duas vezes] Ai, ai, eu lá, na Tapera [repetem quatro vezes]”.

Os versos evocam uma imagem nostálgica da antiga ocupação dos índios na Tapera, expressando o desejo presente de permanência no local. A área, atualmente, compõe a região denominada Lagoa 2 que apresenta uma maior concentração populacional do grupo, com aproximadamente 894 habitantes, segundo dados coletados pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 2007 com vistas ao atendimento dos índios cadastrados nos programas de saúde indígena.

A lagoa e seu entorno, os pau-branco, por simbolizar a ligação com os ancestrais é considerada por eles como lugar sagrado e de memória. Esta área se encontrava, até 1991, em poder dos posseiros, sendo, apenas a partir de 1992, reavida através da primeira retomada territorial Tapeba¹⁹. Antes da retomada, a lagoa se encontrava bastante poluída, quase não havendo mais peixes, e a região dos Pau-Branco em franca devastação.

¹⁸ Na verdade, como se sabe, esse modelo é gestado já no final do século XVIII se for tomado como referência a publicação da obra Caramuru, poema épico de Frei José de Santa Rita Durão, publicado em 1781 em Lisboa, influência marcante entre os escritores românticos brasileiros no início do século XIX. A respeito do papel paradigmático exercido pela obra de Santa Rita Durão nos “românticos nacionalistas”, dentre eles, José de Alencar, ver, sobretudo, SOUZA, Antônio Cândido de Melo e. **Literatura e sociedade**. 9ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. p.177-199: Estrutura literária e função histórica.

¹⁹ Assunto abordado adiante no item 3.

Atualmente são consideradas áreas de preservação tanto por representarem a memória ancestral quanto por constituírem-se em espaços sagrados.

Hoje além de ser uma área de festividades tradicionais, os Pau-Branco é o nosso terreiro sagrado, onde são realizados a maioria de nossos rituais e cerimônias espirituais, como batismos e casamentos. Temos o cuidado de não deixar pessoas desconhecidas entrar na área, além de ser muitas coisas proibidas, como o uso de bebidas alcóolicas, pic-nic's na área ou o desmatamento. (Professor Weibe em correspondência por e-mail em 2007)

Como já demonstrado, com o desaparecimento ou quebra da pedra é desfeito o encanto da lagoa e do “terreiro sagrado”. Ligado ao momento de dispersão dos índios, o “desencanto” do lugar dos ancestrais e do local onde os Tapeba realizam atualmente seus principais rituais – inclusive aqueles promovidos pelas escolas diferenciadas – é representado pela poluição da lagoa e devastação dos Pau-Branco. Além disso, a expulsão dos índios do seu território referencia momentos de crise nos processos de reprodução sócio-cultural do grupo. Nesse sentido, a atitude “dos brancos” de quebrarem a pedra pode significar a tentativa de apagamento dos vestígios da presença indígena no local, corroborando com a visão corrente da não existência dos índios na região.

Na apresentação do jogral, os atores chamam a atenção ainda para as experiências de lutas, demonstrando que, em sua história, os Tapeba “sempre seguiram a lutar”. Destacam o derramamento de sangue e a morte como os aspectos que permitem pensá-los como heróis combatentes e não como vítimas de um passado colonial. Contrapõem-se, então, às imagens que, nas narrativas oficiais, costumam representá-los como “vencidos” ou “sujeitos sem história”, por meio da figura caricaturada do “colonizado”, personagem recorrente nas histórias contadas, por exemplo, nos livros didáticos a respeito do passado da região e do país. De forma contrastiva, os atores escolares narram, em vozes e gestos, as virtudes dos índios, enaltecendo sua “coragem” e “bravura” ao declararem que muitos “morreram e derramaram sangue para a terra tentar salvar”.

É nesse momento que referenciam também uma das mais importantes páginas da história indígena local e nacional. A chamada “Guerra dos Bárbaros” – ocorrida no período que compreende as décadas finais do século XVII e iniciais do XVIII na região semi-árida do Nordeste entre o Leste do Maranhão e o Norte da Bahia, abrangendo parte do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco – provocou uma intensa mobilidade dos grupos indígenas. Houve, com isso, uma nova reestruturação de suas composições étnicas, através da unificação de diferentes grupos que formaram diferentes aldeias.

Neste movimento de reação ao expansionismo pecuarista português sobre as terras dos índios no Nordeste, estes atores também protagonizaram cenas de resistência, lutando pela defesa de sua presença no local e integridade de seus territórios. Desse modo, diferente do que narra uma historiografia clássica a respeito da ocupação colonial do Ceará, os indígenas mostraram resistência e participaram de confrontos armados, mostrando que o processo de ocupação e produção do espaço não se deu de forma pacífica.

Nessa direção, acrescenta Pinheiro (2000, p.26) que “a visão dos povos nativos como cordatos e aceitando de forma passiva as determinações dos conquistadores, cai por terra, porque os povos nativos resistiram de várias formas”. Dentre os diferentes modos de resistência realizados pelos índios, são acionados na narrativa Tapeba a luta dos seus parentes numa “das maiores guerras da história do Ceará” e a fuga dos quatro povos que se encontraram num “belo lugar”, dando origem ao grupo. A representação da participação dos índios nesse episódio, performada no jogral, demonstra que eles se concebem como sujeitos ou protagonistas de sua história, retrazendo as linhas de força que narram o passado do grupo.

No entanto, os desdobramentos dramáticos desse episódio têm sido amplamente empregados com o fito de assegurar a situação de extinção dos índios na região. Haveria, então, nas narrativas oficiais, desde o fim da Guerra e, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, a negação dos modos de vida e, por extensão, da própria existência indígena. Dentre as diversas passagens da historiografia oficial que deram como extintos os índios cearenses, destaco o relato de Théberge que, em 1869, descreve a história da província do Ceará. Parte de sua obra é dedicada aos grupos indígenas que habitavam o território cearense antes da chegada dos colonizadores portugueses. Nesta época, estima-se que havia, aproximadamente, vinte e dois povos nativos habitando a região (PINHEIRO, 2000, p.38).

[...] a transição repentina da ociosidade, a mais completa, ao trabalho rigoroso e forçado, que os colonos d’elles exigiam, quando aldeados, foi, à meu vêr, uma das principaes causas da extinção completa da raça indígena. Em menos de dous séculos desapareceram estes miseráveis da face do Brasil, sua pátria (THÉBERGE, 2001[1869], p.13).

A equação apontada, no relato do cronista, entre trabalho forçado, aldeamento e extinção dos grupos indígenas é tomada por muitos historiadores como uma das principais características da história destas populações. Esta relação, então, tem sido tradicionalmente

concebida como o fator explicativo para a suposta extinção das coletividades indígenas. Dessa forma, os grupos nativos, sob o jugo do trabalho escravo e das disciplinas militarizadas dos aldeamentos, estariam fadados ao desaparecimento ou à “integração” na sociedade colonial. Tais fatos teriam contribuído, portanto, para a declaração oficial da extinção das populações nativas, sobretudo quando das incursões dos colonizadores no interior do território com vistas à sua ocupação.

Neste sentido, Porto Alegre (1992, p.33), ao analisar várias fontes documentais sobre a história indígena no Ceará, detecta, em tais documentos, a finalidade de tornar pública a extinção dos índios: “o governo provincial, a partir de 1861 afirma reiteradamente, em resposta as demandas do governo imperial, que não há mais tribos selvagens no Ceará, que as aldeias foram extintas e os índios estão confundidos com a massa da população”.

Em face da declaração da extinção dos índios, descritos como integrados à população local, é “desocupado” o seu território, tornado livre, no entender das autoridades, para uma ocupação “produtiva”. Isto significa dizer que, com o apagamento das suas distintividades étnicas perde-se também o direito à terra cujo regime de posse, a partir de 1850, com a instituição da Lei de Terras no Brasil, é modificado. É nesse contexto de reestruturação fundiária que a maior parte dos índios no Nordeste perde o direito aos seus territórios, concebidos, desde então, como terras devolutas. “O vazio étnico” das terras desocupadas, na compreensão das autoridades, terminou por favorecer a fragmentação de várias das comunidades indígenas, o que teria servido de fundamento para a declaração “oficial” de sua extinção.

Com isso, é buscando evidenciar o direito de ocupação do lugar que os Tapeba referenciam os momentos de sua história que atestam a presença dos índios no local descrito como “antiga morada dos ancestrais”. O sentido das expressões utilizadas pelos índios na narrativa de sua origem, com destaque para os *performers* no jogral, como “Terra da santa”, “terra dos índios” e “memória aborígine”, remetem a situação dramática que caracteriza o seu processo de territorialização, definido por Oliveira Filho (2004, p.24) como

o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – [...] no Brasil as ‘comunidades indígenas’ – vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando suas formas

culturais (inclusive as que os relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso).

Os grupos indígenas habitantes da região Nordeste, por conseguinte, procedem de fluxos culturais ligados a dois processos de territorialização bem distintos sendo “um verificado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associado às missões religiosas; o outro ocorrido neste século e articulado com a agência indigenista oficial” (OLIVEIRA FILHO, 2004, p.24).

Utilizadas como estratégia discursiva (BOURDIEU, 2004) para a sua auto-afirmação na luta simbólica de construção e (re)organização da realidade social, as expressões evocadas acima no jogral refletem, de fato, importantes aspectos da história e situação étnica Tapeba, evidenciando o processo de constituição do grupo. Nesse sentido, não obstante os questionamentos recorrentes a respeito do direito dos índios à terra, são do conhecimento dos historiadores, antropólogos e demais estudiosos da questão indígena no Ceará as documentações que comprovam os diferentes processos de ocupação de Caucaia pelos Tapeba ao longo da história. Tais documentos, orais e escritos, foram reunidos nos laudos antropológicos durante os extensos e intensos processos de identificação e delimitação da área indígena para fins de sua demarcação. Vale lembrar que é no diálogo com tais estudos que os Tapeba constroem o seu relato, conhecendo a sua situação histórica e refletindo sobre a sua etnicidade.

Descrita como originária do antigo aldeamento missionário de Nossa Senhora dos Prazeres, administrado pelos jesuítas no segundo quartel do século XVIII, Caucaia tem a sua história confundida com a da presença dos índios na região. Nomeada, em 1759, como Vila de Soure, mais tarde Vila Nova de Soure, Caucaia é também conhecida, até meados do século XIX, como “vila dos índios”, atestando a histórica presença dos Tapeba e demais grupos étnicos aldeados na região (BARRETO FILHO, 1992).

Mas, a negação da “existência, língua e tradição” dos índios, iniciada com a invasão e posse portuguesa da “grande nação” dos Tapeba, conforme o texto dramatizado no jogral, faz referência às incontestáveis situações de violência simbólica e material que caracterizaram – e ainda caracterizam – as suas interações com os regionais. Na apresentação, então, busca-se performar os modos de preconceito experienciados pelo grupo, vistos, sobretudo, no não reconhecimento de sua identidade e direitos histórico-culturais.

Sabendo que, por meio de tais atos performáticos, os índios não apenas refletem sobre as suas experiências, mas as recriam no momento mesmo que as expressam, é visto, desse modo, um processo de (auto)recriação histórica e cultural. Além disso, como sugere Bruner (1986, p.17) “the stories are clearly reflexive, for they invert the normal order”, fazendo com que o cotidiano seja “transformed into the extraordinary through narration”²⁰.

O relato sobre a origem dos Tapeba na região torna-se importante para pensar as estratégias simbólicas pelas quais os índios se autorepresentam, como se sabe, menos pela reprodução de uma trajetória histórica “real” do que pela definição das experiências histórico-culturais que lhes são verdadeiramente significativas. Compreendo, como sugerido, que o passado do grupo é retraçado nesse processo de construção das “unidades de experiência” que dão significado à situação étnica Tapeba.

Conclui-se, com isso, que o modo pelo qual eles se narram, articulando, numa “musical relation” (TURNER, 1982), o seu passado e presente, serve para definir, para eles e para os outros, as fronteiras do ser Tapeba. Na demarcação desses limites, ou seja, na construção das experiências Tapeba, as imagens e situações evocadas são, com efeito, revividas pelos *peformers* e público, definindo não apenas os contornos de sua história passada, mas também as experiências e situações do presente. O conjunto dessas imagens compõe o quadro situacional que, por sua vez, configura o palco onde os dramas sociais do grupo são narrados e encenados. Tal palco é representado pelo que denomino situação territorial Tapeba, a partir do qual enfoco as ações e reações no que diz respeito às garantias dos seus direitos territoriais.

1.1.2 Palco dos dramas: a situação territorial Tapeba

Na visita que fiz à Escola da Capoeira no dia primeiro de outubro de 2007, Dona Virgem me falava das suas dores e tristezas ao ver que muitos dos que começaram “a luta” estavam morrendo sem ver a terra demarcada. Um dos protagonistas desse episódio foi seu pai, já falecido, que teimava em se afirmar como índio, mesmo contrariando o pedido dos próprios filhos para negar sua identidade Tapeba. Nesse sentido, reconhece: “eu tinha medo de dizer que a gente era índio e pedia pra ele negar”. Além das mortes naturais, muitas lideranças têm suas vidas ameaçadas e outras já as perderam em nome da luta.

²⁰ “as histórias são claramente reflexivas, pois elas invertem a ordem normal”, fazendo com que o cotidiano seja “transformado em extraordinário pela narração”. Tradução livre.

Enquanto isso, a demora no processo de demarcação e homologação dos seus territórios pelos órgãos oficiais do Estado nacional causa grandes traumas e prejuízos não apenas aos indígenas, mas também ao meio ambiente, alvo de constantes desmatamentos e extração indiscriminada de suas riquezas. Todo esse quadro, de acordo com Oliveira (2008), termina “consumindo a energia de gerações e comprometendo gravemente o meio ambiente que lhes é destinado”.

Vale esclarecer, nesse sentido, que para que uma situação territorial seja definida oficialmente, alcançando-se o *status* de reconhecimento, é necessário que este processo obedeça às seguintes fases:

1ª) estudo antropológico de identificação e delimitação;

2ª) publicação do relatório aprovado no Diário Oficial da União e do Estado onde a área está situada;

3ª) assinatura de Portaria Declaratória, pelo Ministro da Justiça, determinando-se a demarcação sob os limites da área;

4ª) efetivação da demarcação, considerando-se os trabalhos de identificação e delimitação, procedendo, quando for o caso, com a “desintrusão” e reassentamento de famílias não índias ocupantes na área;

5ª) publicação de Decreto Homologatório, assinado pelo Presidente da República, que declara o domínio da União sobre a área demarcada e

6ª) registro em cartório imobiliário da região e na Secretaria de Patrimônio da União do Ministério da Fazenda com “o efeito desconstitutivo do domínio privado eventualmente incidente sobre a dita área”, conforme Portaria do Ministério da Justiça de Nº 14, de 09 de janeiro de 1996.

O decreto nº 1.775, de 08 de janeiro de 1996, que trata dos procedimentos administrativos de demarcação das terras indígenas, declara que o processo de regularização fundiária será administrativamente conduzido e orientado por iniciativas da FUNAI, obedecendo-se o disposto no mesmo decreto (MAGALHÃES, 2005).

Durante todas as fases do processo administrativo de regularização fundiária, o decreto sobredito, estabelece prazos para que todos os interessados se manifestem.

Desde o início do procedimento demarcatório até noventa dias após a publicação de que trata o parágrafo anterior, poderão os Estados e municípios em que se localize a área sob demarcação e demais interessados manifestar-se, apresentando ao órgão federal de assistência ao índio razões instruídas com todas as provas pertinentes, tais como

títulos nominais, laudos periciais, pareceres, declarações de testemunhas, fotografias e mapas, para fim de pleitear indenização ou para demonstrar vícios, totais ou parciais, do relatório de que trata o parágrafo anterior. (Decreto 1.775/96, §8º)

As partes que se sentirem lesadas, desse modo, poderão, durante o processo, recorrer das decisões tomadas conforme os prazos estabelecidos pelos instrumentos legais. No cenário da situação Tapeba, os chamados contraditórios foram instaurados pelos políticos locais, fazendeiros, empresários do setor alimentício, do comércio e industrialização da cera de carnaúba, bem como da industrialização ceramista, geralmente também os ocupantes dos cargos de suplente de senadores, deputados, vereadores e prefeitos. Tal relação, que caracteriza uma constante na organização das instituições político-partidárias no Brasil, demonstra que os interesses dos agentes detentores de maior poder aquisitivo são na maioria das vezes defendidos por eles mesmos ou por seus representantes, nas esferas dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

No cenário das relações sociais entre os Tapeba e os regionais ou “sociedade envolvente”, observo, então, a criação de **campos de poder**, compreendidos, no sentido bourdieuniano, como

as relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou capital – de modo a que eles tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 2004, p.28-29).

Nesse sentido, pensando a realidade social de forma relacional, a noção de campo de poder se apresenta como privilegiado recurso analítico para compreender as relações de força presentes no horizonte das experiências étnicas Tapeba. Chamando a atenção para o jogo político de relações de força tecidas nesse cenário, destaca-se tanto a defesa política dos interesses dos fazendeiros e empresários da região, quanto as estratégias e táticas empregadas pelos Tapeba na busca do seu reconhecimento como sujeitos de direito, por meio de representações que constroem suas imagens positivas.²¹

²¹ Esse é o objetivo precípua das chamadas práticas pedagógico-rituais criadas e encenadas, na e para essa arena política, pelas escolas diferenciadas Tapeba. Esse assunto também será abordado no capítulo 2, no qual apresento algumas cenas que dramatizam o papel sócio-político das escolas diferenciadas nos processos recentes de retomada de terras pelos Tapeba, e no capítulo 3 que trata da construção e apresentação das principais “unidades de experiência significativas” da situação étnico-educacional Tapeba.

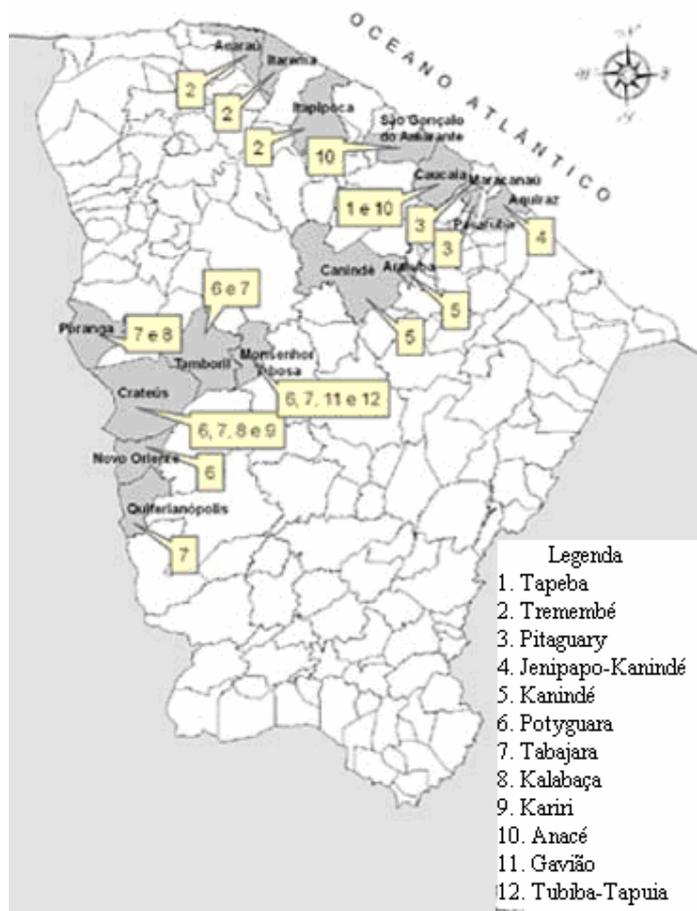
Mas, nesse cenário de disputas pelo “poder do campo”, uma vez que se trata da demarcação e regularização do território indígena, os conflitos são acirrados, constituindo-se em um drama, geralmente de natureza “traumática” para os povos indígenas. Seguindo as sugestões de Taylor (2000; 2002) a respeito da ligação entre performance e trauma²², sobretudo nos eventos e manifestações políticas, acredito que as performances pedagógico-rituais dos Tapeba também assumem essa conotação de protesto, tornando visíveis seus traumas e dramas.

O trauma, segundo essa abordagem, é caracterizado pela sua reiteração, tal como a concepção schechneriana de performance, definida como um repertório de comportamentos repetidos, estruturando as experiências presentes dos indivíduos e grupos. Para ele, a performance, enquanto comportamentos restaurados ou reiterados, é marcada, emoldurada ou acentuada, separada do simples viver, significando, “nunca pela primeira vez, sempre pela segunda ou enésima vez: comportamento duas vezes exercido” (SCHECHNER, 2003, p.34-5). Sob essa perspectiva, afirma ainda Taylor (2000) que, “A través de la ‘performance’ se transmite la memoria colectiva”, operando, dessa forma, “como un transmisor de la memoria traumática, y a la vez su re-escenificación.”

O exemplo dos Tapeba reflete, de um modo geral, a situação de territorialização dos outros grupos indígenas no estado, atualmente organizados em 12 etnias diferentes. Conforme pode ser visto na figura 3, além dos **Tapeba** em Caucaia, os demais grupos são os **Anacé** em Caucaia e São Gonçalo do Amarante; **Tabajara** em Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga e Quiterianópolis; **Potiguara** em Crateús, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente e Tamboril; **Pitaguary** em Maracanaú e Pacatuba, **Tremembé** em Acaraú, Itapipoca e Itarema; **Jenipapo-kanindé** em Aquiraz; **Kanindé** em Aratuba e Canindé; **Tubiba-Tapuia** em Monsenhor Tabosa; **Gavião** em Monsenhor Tabosa; **Kariri** em Crateús e **Kalabaça** em Poranga e Crateús.

²² Nos protestos políticos como os das mães e avós da praça de maio, H.I.J.O.S (filhos pela identidade e pela justiça, contra o esquecimento e o silêncio) na Argentina, o trauma é usado enquanto modo de ativismo político. Além disso, como afirma Taylor, “These performances not only make visible the crimes committed by the military dictatorships of the 1970s and 1980s, they also make visible the lasting trauma suffered by families of the disappeared and the country as a whole” (TAYLOR, 2002, p. 152).

Figura 3: Mapa dos Povos Indígenas no Ceará Contemporâneo



Fonte: Coordenação dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE) 2007

No tocante a luta por reconhecimento, apenas a Terra Indígena Córrego do João Pereira da etnia Tremembé foi homologada e registrada. A dos Pitaguary em 2007 também foi homologada. Já a dos Jenipapo-Kanindé, tal qual a dos Tapeba, está na fase de identificação e delimitação, ao passo que os demais povos ainda lutam para que se inicie o processo de regularização fundiária. Destas, de um modo geral, algumas delas já se encontram em fase de estudos preliminares (planejamento e estudo antropológico), enquanto outras aguardam as ações iniciais do órgão indigenista oficial.

Diante do exposto, faz-se necessário, para entender a atual situação territorial Tapeba, traçar um esboço dos percalços enfrentados pelo grupo na demanda de reconhecimento de suas terras e identidade desde a década de 1980, época em que se inicia sua maior mobilização política. Tal quadro – uma sinopse tanto das ações em prol da demarcação quanto das reações contrárias – foi elaborado a partir das informações

coletadas nos trabalhos de Baretto Filho (2004; 2000 e 1992) e atualizado com as valiosas contribuições do líder Weibe Tapeba.

Quadro 1: Processo de territorialização Tapeba, da década de 80 a atualidade

Ano	Ações	Reações
1984	Início da atuação da Equipe Arquidiocesana de Fortaleza. Produção de materiais didático-pedagógicos objetivando resgatar a memória do grupo através de cartazes, dramatizações, teatro de bonecos, vídeos-documentários etc.	Mobilização das oligarquias tradicionais de Caucaia no sentido de mostrar para a sociedade que não tinha índio no Ceará, através de tentativas de realização de teste sanguíneo, dentre outras reações contrárias à causa dos índios.
1985	Mobilização pela demarcação da terra: Criação da Associação das Comunidades do Rio Ceará; abaixo-assinados; produção de uma etno-história do grupo; pressão da Arquidiocese de Fortaleza; FUNAI toma conhecimento dos índios no Ceará e coloca a AIT no plano de identificações de 1985.	
1986	A área Tapeba é identificada com 4.675 ha, por um GT constituído por um sociólogo, um engenheiro agrônomo da FUNAI e um representante da Arquidiocese de Fortaleza.	Os políticos de Caucaia iniciam doações de parte dessa terra para famílias carentes do município.
1987	Realização do levantamento fundiário pela FUNAI e INCRA.	Resistência dos “brancos” a vistorias dos imóveis. A Prefeitura Municipal de Caucaia recorre, alegando não ter participado do processo de levantamento fundiário.
1988		Arquivamento do processo, determinando-se que a TI não fosse reconhecida como imemorial. Havia dúvidas quanto à etnicidade/identidade Tapeba.
1989	O processo é reaberto, reconhecendo-se que é indiscutivelmente uma Terra Indígena, tendo em vista sua ocupação tradicional e permanente.	
1997	Assinatura da portaria declaratória dando parecer favorável aos Tapeba.	A Prefeitura Municipal de Caucaia (PMC) recorre, através de um Mandado de Segurança, por considerar que a TI está localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, sob a alegação de que o reconhecimento da terra aos índios ocasionaria prejuízos ao progresso e desenvolvimento local.
2002	Instituição de um novo GT para refazer o laudo antropológico	Os posseiros se aliam e se organizam em grupos. Os advogados iniciam a busca constante de informações junto a FUNAI e outros órgãos. As comunidades dão continuidade a algumas ações de retomadas. Os posseiros entram com processo de reintegração de posse junto a esfera estadual. A justiça estadual declina competência e encaminha os processos para a justiça federal.

2005	Publicação do Laudo no Diário Oficial da União em 20/04/2006 e no Diário Oficial do Estado do Ceará em 27/08/2006.	Resultado da publicação: Oficialização de 14 contestações dos posseiros
2007	A FUNAI, por meio de sua procuradoria, recorre a essa ação, aguardando posicionamento do Supremo Tribunal de Justiça.	Liminar do STJ apontando a anulação do processo de regularização fundiária da TI Tapeba, por solicitação do tio do Dep. Federal José Gerardo Arruda, Sr. Esmerindo Arruda
2008	Solicitação de apoio a demarcação da TI, por meio de carta endereçada ao relator especial dos direitos humanos e fundamentais dos povos indígenas na ONU,	A PMC consegue no STJ a anulação de todo o processo de regularização fundiária da TI Tapeba e a decisão da justiça de que não há mais espaço para recurso.

Com o objetivo de tornar públicos os dramas dos Tapeba, pondo em evidência, junto aos regionais, a sua existência, a Arquidiocese de Fortaleza inicia, na década de 80, uma série de atividades que ajudaram tanto na organização política do grupo, quanto no desenvolvimento de ações do movimento indígena no estado. A equipe arquidiocesana, nesse sentido, envidou importantes esforços didático-pedagógicos numa campanha de conscientização dos índios, chamando a atenção para a necessidade da garantia de vários de seus direitos sociais, principalmente, o da posse de suas terras. Nesse momento do enredo Tapeba, um personagem de destaque é o cardeal Dom Aloísio Lorscheider que, por 22 anos, liderou os trabalhos pastorais no Ceará, participando decisivamente nos movimentos de reorganização étnica de diversos grupos.

Nomeado cardeal-bispo em Fortaleza em 1973, Dom Aloísio Lorscheider, ex-presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Arcebispo Emérito de Aparecida do Norte em São Paulo, morreu aos 83 anos no dia 16 de dezembro de 2007 em Porto Alegre. Atuante defensor dos direitos humanos, foi figura chave no processo de reorganização política dos Tapeba, sendo referenciado, nos relatos dos índios, como personagem de destaque no cenário étnico-político da década de 1980, importante momento de articulação do movimento social indígena no estado. Como exemplo de seu engajamento na causa dos índios, escreve na apresentação de “Os índios no Siará: massacre e resistência” que

O índio não é um ‘selvagem’; ele não é um ser inferior; é, antes uma criatura humana de riquezas espirituais e culturais a nós desconhecidas, porque, no decurso dos séculos, não soubemos olhá-lo a não ser com olhos de adversário. O índio não é aquele que deve morrer; é aquele que deve viver. Há toda uma dívida que deve ser resgatada por nós cristãos no século XX (LORSCHIEDER, 1989, p.9).

Com o apoio decisivo da Arquidiocese de Fortaleza o grupo consegue o reconhecimento de suas causas entre os mais diversos setores da sociedade civil organizada nos âmbitos local, nacional e internacional contra uma minoria de empresários, latifundiários e parlamentares ligados a estes agentes econômicos. Pode-se dizer, então, que a Arquidiocese exerce um importante papel na configuração da atual situação territorial Tapeba, engendrando

[...] uma luta coletiva pela reversão da correlação de forças simbólicas, oferecendo um passado para os Tapebas se reconhecerem como sujeitos de direitos. Nesse esforço buscava-se inverter a equação Tapeba “índio”, na concepção pejorativa corriqueira do termo (com todos os atributos abonadores aí implicados), para a equação “índio Tapeba” vinculado a uma tradição pré-colombiana e, conseqüentemente sujeito de um conjunto de direitos específicos, aí incluídos a proteção do Estado e o direito à terra (BARRETTO FILHO, 2004, p.125).

Não obstante as ações de entidades sensíveis à problemática dos índios, tais como as desenvolvidas pela equipe arquidiocesana de Fortaleza, liderada por Dom Aloísio Lorscheider, os Tapeba sofreram diferentes reveses no seu processo recente de territorialização. Como exemplo disso, vale lembrar que, ainda na década de 80, num momento de efervescência política em que a vitória dos Tapeba sobre a posse da Terra estava quase dada como certa, o Estado cedeu às pressões políticas dos empresários, fazendeiros e parlamentares, contrários às demandas dos índios que, em sua mobilização, vinham ganhando amplo apoio da sociedade civil organizada.

No plano simbólico, a reação dos opositores ao processo demarcatório consistia, sobretudo, na negação da identidade étnica do grupo. Ameaçando realizar exames de sangue com o fito de comprovar a descendência ou pertencimento indígena, eles passam a promover, nesse período, uma campanha de negação da sua diferença sócio-cultural. Afirmam, com isso, não haver índios Tapeba no local, mas apenas alguns caboclos, conhecidos pela alcunha de “pernas de pau”. Diziam, ainda, que tal situação era fruto do delírio de Dom Aloísio Lorscheider, “detentor de fértil imaginação” que pretendia transformar o município de Caucaia em um “Brasil Pré-Cabralino, habitado por silvícolas” (CORDEIRO, 1989, p.159). Nesse conjunto de discursos que visavam negar a identidade étnica Tapeba observa-se a recorrência de imagens que os descrevem como “misturados”, insistindo sobre a sua não distintividade étnico-cultural.

Desse modo, um dos problemas que tem dificultado a delimitação das terras ocupadas pelo grupo está ligado ao questionamento da sua identidade diferencial. A este respeito afirma Barreto Filho (2000, p.32) que “todo o procedimento administrativo de reconhecimento da terra Tapeba, até mesmo a sua deflagração, é marcado pela discussão sobre os Tapeba serem ou não serem índios”. Nesse palco de disputas por “veredictos” que sintetizam os campos de poder, observa-se que as estratégias adotadas pelos diferentes agentes envolvidos refletem a condição de suas posições nesses campos. Assim, fazendeiros, de um lado, e índios, de outro, travam uma luta “pela capacidade de dizer a verdade a respeito do que está em jogo” (BOURDIEU, 2004, p.54-55).

No plano material, as reações de oposição são mostradas em atos arbitrários, como, por exemplo, o cercamento de lagoas de uso comum tanto dos Tapeba quanto de regionais, loteamento dos terrenos por não índios, venda de imóveis, proibição dos índios usufruírem dos manguezais, do leito do rio Ceará etc. Tais práticas ainda são uma constante na vida do grupo, conforme pode ser percebido na notícia veiculada no jornal O Povo, em fevereiro de 2007²³ que descrevia o abuso de poder de um fazendeiro local na tentativa de impedir a utilização, pelos Tapeba, da Lagoa dos Porcos, cercando-a após a justiça ter-lhe dado o direito de posse da terra, embora a lagoa estivesse localizada nas proximidades da comunidade. Não obstante o fato dos índios terem assegurado, sob decisão do Ministério Público Federal, o direito de utilização da Lagoa, o fazendeiro, há pelo menos três anos, desobedece a essa resolução judicial.

A complexidade dos processos demarcatórios, como visto, contribui para o aumento de conflitos e tensões locais. As tensões resultantes desta situação culminaram com o assassinato, nos últimos anos, de muitos índios, incluindo algumas de suas lideranças. O presidente da Associação das Comunidades dos Índios Tapeba (ACITA) declarou à imprensa que, nos últimos dez anos, trinta índios foram assassinados no Ceará, provavelmente em decorrência da não demarcação das terras indígenas.

Os Tapeba, no entanto, ao longo dos anos, vêm realizando diversas ações no sentido de denunciar a violência em suas aldeias. Segundo Weibe, no início da década de 1990, por ocasião da morte de Dona Carminha – uma das lideranças tradicionais do grupo – e de um dos seus filhos, foi celebrado um ato ecumênico em protesto aos assassinatos. Também em julho de 2005 o grupo saiu em uma caminhada que partiu de suas diversas

²³ “Fazendeiro é acusado de cercar lagoa”, disponível em <http://www.opovo.com.br/opovo/ceara/671286.html>

aldeias com destino a Câmara dos Vereadores em Caucaia, exigindo providências políticas para os casos de violência seguidos de morte. Na época, haviam matado um outro índio e jogado seu corpo na BR 222, fato noticiado amplamente pela imprensa local²⁴.

A criminalidade tomou conta de nossas comunidades e nenhuma instituição faz com que os criminosos que aterrorizam constantemente nossas famílias sejam punidos [...] Até quando vamos viver com essa morosidade e falta de vontade política em resolver nossos problemas?²⁵

Os casos de violência refletem principalmente, nas palavras da liderança, o distanciamento do Estado em relação à segurança do grupo. Esta desatenção política é agravada pelo fato de Caucaia ser considerada, na região, um dos municípios com maiores índices de violência, sendo destacada, nesse cenário, a vulnerabilidade das famílias indígenas. Desse modo, os assassinatos e demais atos violentos ameaçam a sobrevivência do grupo, evidenciando, mais uma vez, que a não demarcação de suas terras vem ocorrendo sob muitas tensões e conflitos.

Entretanto, nesse contexto algumas conquistas podem ser computadas na reversão do jogo político vivenciado pelos Tapeba na luta pela conquista de direitos. Como exemplo, pode-se citar a criação das escolas diferenciadas (conforme será visto adiante no item 3), a conquista de uma atenção específica à saúde, a criação de organizações indígenas, a presença e atuação no estado de instituições indigenistas como a FUNAI e ONGs, além do direito ao acesso a lagoas, manguezais, bem como a ampliação do território delimitado através dos processos de retomadas de terra. Apresento, a seguir, algumas dessas conquistas que revelam a organização política do grupo, entendida enquanto forma de reação às situações estigmatizantes a que estão expostos.

1.2 REAÇÕES: FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

“A gente percebendo que tem direito, a gente vai lutar por aquilo”. Dessa forma demonstra Weibe que a história recente do grupo é marcada também por algumas conquistas, resultantes da ativa participação e engajamento dos Tapeba no movimento

²⁴ Evidenciando a permanência dos casos de violência, mais recentemente, em fevereiro de 2007, a imprensa local e nacional noticiou a morte de alguns índios: “Índio Tapeba é morto em emboscada”, disponível em <http://www.opovo.com.br/opovo/fortaleza/670110.html>; “Índio Tapeba é morto a tiros”, disponível em <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=406483>, capturados em 12/07/2007.

²⁵ Relato do presidente da ACITA, veiculado na Internet, através do grupo de discussão TEMINCE, no dia 12/02/2006.

indígena local e nacional. Tais conquistas constituem-se em referências privilegiadas na construção de conteúdos curriculares das escolas diferenciadas. Nesse sentido, é elucidativo o texto da aluna Kássia do 6º ano, da Escola Índios Tapeba, produzido durante as aulas culturais em 2007.

Em nossa aldeia existe uma parteira, que a temos como pajé. Ela se chama Maria Marcolino. Antigamente nossa aldeia não tinha recursos de médicos, remédios, transportes, nem outros benefícios que necessitávamos. Então, a maioria do nosso povo encontrou nas plantas a cura para muitas doenças. Porém, o que fazer quando a mulher fica grávida? Como seria o parto dessa mulher sem recursos médicos? Foi aí que Marcolino, sendo uma das mais vivida entre nós e tendo o domínio de várias ervas, resolveu fazer todos os partos das mulheres de nosso povo, por isso se dá o nome de parteira. Daí então com o aprendizado de cada parto que ela fazia, ela passou o ensinamento para as outras mulheres, então tivemos outras parteiras na comunidade. Porém com o passar dos anos, fomos obtendo conquistas, hoje temos agentes de saúde, postos médicos, palestras, ensinamento de como evitar doenças e outras coisas bastante aproveitáveis. Hoje agradecemos a Deus e a todas as parteiras de nossa comunidade, em especial a Maria Marcolino, pois foi uma das pioneiras que fez vários partos, e que até hoje permanece entre nós. Porém conservamos e valorizamos todas as coisas que conquistamos até hoje.

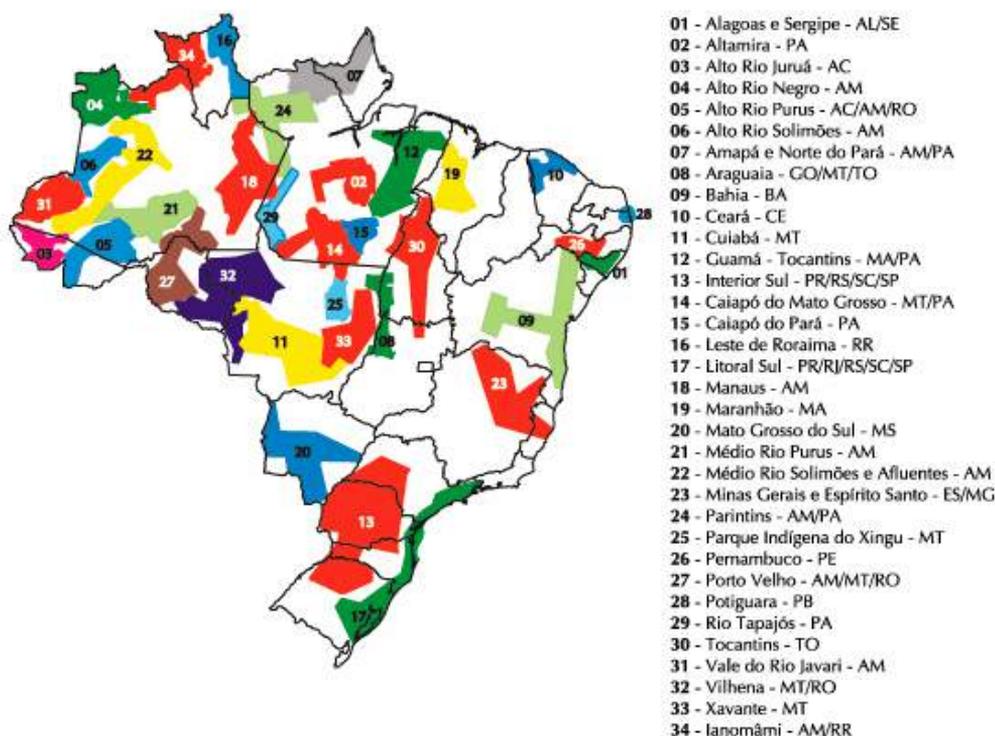
Intitulado “A parteira”, a narrativa elaborada pela aluna fala tanto das atuais conquistas alcançadas quanto de uma importante personagem para a comunidade Tapeba. Desse modo, a história contada sobre Dona Marcolino ajuda também a entender o processo de reelaboração cultural experienciado pelos índios na atualidade, uma vez que referencia a chegada dos agentes de saúde, a implantação de postos médicos, o uso de transportes e a realização de palestras educativas. A conquista de tais benefícios, “de que os índios necessitavam”, se dá paralelamente ao reconhecimento da importância da manutenção dos saberes e práticas tradicionais no âmbito da saúde, tais como a cura através das plantas, os ensinamentos e as práticas da parteira.

No tocante a estas conquistas, vale destacar a implantação de um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), no Ceará, localizado em Fortaleza. Organizado pela FUNASA, via o Subsistema de Atenção a Saúde Indígena, o DSEI é vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Como resultado da luta dos povos indígenas e dos atores e agências indigenistas atuantes nesse setor, esse modelo de assistência à saúde foi implantado considerando-se a participação social na elaboração de políticas públicas em decorrência

das conferências nacionais de saúde no âmbito da Reforma Sanitária implementada na década de 1990 (ATHIAS; MACHADO, 2001).

Em todo o Brasil, até 2003, foram implantados 34 DSEIs, conforme figura 4, estabelecidos a partir de critérios populacionais e territoriais, estes últimos definidos por aspectos socioculturais, geográficos e epidemiológicos. Estas unidades atendem às ações básicas de saúde nas terras indígenas, possuindo uma articulação com a rede regional para procedimentos de média e alta complexidade.

Figura 4: Distribuição dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas



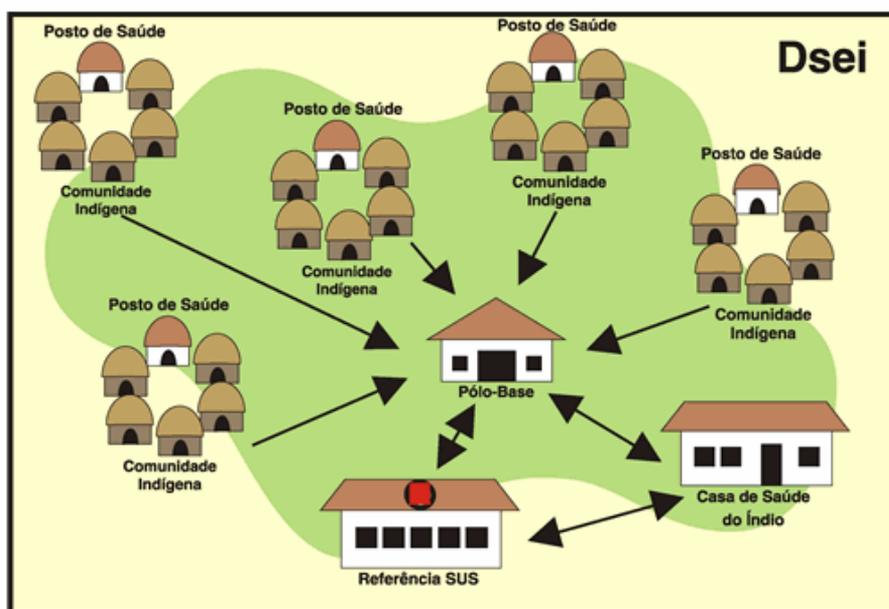
Fonte: Desai/Funasa/MS 2003

Até o início da década de 1990, a saúde indígena era de responsabilidade da FUNAI, passando a sua gestão, a partir de então, para o Ministério da Saúde (MS). Anteriormente, quando da competência da FUNAI, o atendimento a saúde das populações indígenas era caracterizado pela atuação verticalizada e pouco eficiente das Equipes Volantes de Saúde (EVS) que se deslocavam periodicamente para as aldeias. A não permanência dessa equipe nas áreas indígenas acarretava o desconhecimento e distanciamento das questões locais, como o desrespeito das concepções indígenas de saúde, de doença, de suas práticas de prevenção e cura, além do atendimento ser limitado

apenas aos índios já doentes que procurassem espontaneamente a equipe (LUCIANO, 2006).

Com a implantação dos DSEIs (conforme modelo descrito na figura abaixo), os atendimentos de saúde aos índios são modificados, caracterizando-se pela maior articulação e proximidade com as realidades locais. Destaca-se, nesse modelo, a participação dos indígenas atuando diretamente nas comunidades como agentes de saúde, de saneamento e membros nos Conselhos Distritais e Locais de Saúde. Os Conselhos Locais são compostos pelos índios – lideranças, pajés, parteiras, professores, Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento etc. –, ao passo que os Distritais são formados, de modo paritário, pelos indígenas usuários e os não indígenas profissionais da saúde.

Figura 5: Organização do Dsei e Modelo Assistencial



Fonte: Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), 2008

No Ceará, há oito Conselhos Locais representativos das comunidades Tapeba, Pitaguary, Anacé, Tremembé, Tabajara, Potyguara, Jenipapo-Kanindé e Kanindé e um Conselho Distrital formado por 36 indígenas representantes dos diversos grupos étnicos. Este último, presidido atualmente pela liderança Dourado Tapeba, configura-se como instância de participação deliberativa e fiscalizadora, responsável pela aprovação do plano de saúde distrital e avaliação das ações de saúde planejadas, bem como apreciar a prestação de contas dos órgãos de saúde e instituições que prestam serviços à saúde indígena.

Os Conselhos Locais, por sua vez, são responsáveis pelas avaliações da execução das ações implementadas na região de sua abrangência, indicar conselheiros para os Conselhos Distritais e Municipais, além de manifestar-se sobre as ações e serviços de saúde necessários a comunidade. Essas competências foram definidas pela Portaria nº852 da FUNASA, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre a criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (MAGALHÃES, 2005).

Quase três mil Tapeba são assistidos pelos programas de saúde indígena, contando, ainda, com dois postos de saúde, localizados nas comunidades do Trilho e da Capoeira. Este último posto, caracterizado como Pólo-Base constitui-se em uma unidade básica de saúde, composta por uma equipe multidisciplinar, formada por uma médica, uma enfermeira e uma auxiliar de enfermagem. Possuem nove Agentes Indígenas de Saúde (AIS); quatro Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN), um conselho de saúde local, oito conselheiros distritais.

Estas formas de participação são marcadas pelo desejo dos indígenas em exercer o controle social dos projetos e programas sociais que lhes são destinados, visando, dentre outros objetivos, suplantando a condição estigmatizante de tutela que tem caracterizado historicamente a política indigenista oficial. Nesse sentido, buscando fortalecer a luta de organização social dos diversos grupos étnicos cearenses e criar espaços de poder junto às agências responsáveis pelas políticas públicas sanitárias, o movimento indígena cria, em 2003, a Coordenação dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE). Inicialmente assume a coordenação geral da entidade o professor Tremembé Fernando Marciano, substituído em 2007 pela liderança Nailton Tapeba.

A partir do ano seguinte, a COPICE começa a atuar, amparada por um convênio firmado com o Ministério da Saúde/FUNASA, na complementação ou reforço das ações de atendimento a saúde. Uma equipe de indígenas coordena um plano de atuação, traçado junto às comunidades, para ser executado no decorrer do ano. De modo geral, seu compromisso com a saúde está ligado ao apoio dispensado aos índios que necessitam de tratamento especializado em Fortaleza, custeando o deslocamento, hospedagem e alimentação, oferecidos na própria sede da COPICE aos pacientes e seus acompanhantes.

Não obstante o atendimento, no Ceará, de quase 20 mil índios cadastrados pela FUNASA em seus programas, as ações dessa instituição ainda não atendem, a contento, o conjunto das demandas locais. Os critérios para o atendimento dos índios mostram-se ineficientes, não abarcando a complexidade da realidade sociocultural, territorial e

populacional a ser assistida pela instituição. No caso da situação Tapeba, no ano de 2007, em função da redução do tamanho da área indígena, o número de indivíduos atendidos diminuiu, estando quase a metade do grupo sem direito a estes benefícios. Outros grupos nem chegam a ter acesso a essa assistência, caso de muitos índios urbanos que ainda não foram “legitimados” pelos órgãos indigenistas oficiais em sua situação étnica.

A necessidade de uma atenção especial à saúde dos índios é justificada, de um modo geral, pela precariedade das condições sanitárias da maioria dos povos indígenas em todo o país. Dados os elevados índices de mortalidade, desnutrição e enfermidades, além de analfabetismo e pobreza, a gravidade da situação das populações indígenas é considerada como violação dos direitos humanos. Tal situação é o reflexo da atuação pulverizada do sistema de saúde, gerando, na maioria dos casos, ações descoordenadas, ineficientes e ineficazes (GARNELO; SAMPAIO, 2003)

Diante desse quadro, percebe-se que os índios estão situados, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, “en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y atraso, incluido el educativo [...] Ser indígena es igual a ser pobre” (LÓPEZ; KÜPER, 1999, p.18). Assim, as situações de “desassistência” e pobreza dessas populações suscitam a criação de políticas públicas voltadas para a promoção de uma maior equidade sanitária, implicando na redução das “diferenças entre o estado de saúde dos povos indígenas entre si e os demais seguimentos do povo brasileiro” (PELLEGRINI, 2000).

No conjunto de conquistas que marcam a mudança do panorama das relações intersocietárias dos Tapeba, destaca-se também a busca do grupo em constituir-se e apresentar-se como uma “organização social bem definida”, segundo interpretação de Weibe. Desse modo, construindo suas experiências de etnicidade no campo das lutas político-simbólicas, os Tapeba protagonizam importantes cenas do movimento social indígena no estado com a destacada presença de suas lideranças e a criação de diferentes organizações políticas. Na construção dessa “organização social bem definida” ganham relevo os professores ao figurarem também, nesse cenário político, como importantes lideranças.

Além dos personagens tradicionais, como a presença de um cacique e dois pajés, observa-se, na configuração sócio-política do grupo, a criação da Associação das Comunidades Indígenas Tapeba (ACITA); da Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT) e da Associação Indígena Tapeba de Cultura e Esporte (AINTACE).

Merece destaque também a participação das lideranças Tapeba na APOINME, na Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI), na Comissão de Educação Escolar Indígena do MEC, na Organização dos Professores Indígenas no Ceará (OPRINCE), além do já citado cargo de coordenador geral da COPICE. Vale ressaltar o fato de que os professores Tapeba estão à frente da coordenação de muitas dessas organizações (ACITA, AINTACE, OPRINCE), bem como participam nos conselhos de saúde e de merenda escolar do estado.

Na trajetória de conquistas alcançadas pelo grupo, é importante ressaltar ainda a presença e atuação de outros atores, representados pelas instituições que interatuam com os Tapeba no fortalecimento de sua visibilidade e organização política. Desenvolvendo e apoiando financeiramente ações e projetos, entidades como a FUNAI, SEDUC (Secretaria de Educação Básica do Ceará), CDPDH (Centro de Defesa Pastoral dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza) e ADELCO (Associação para o Desenvolvimento Local-Co-produtivo) demonstram os esforços envidados pelo Estado e sociedade civil organizada na conscientização e reconhecimento dos direitos indígenas constitucionalmente assegurados.

Figura 6: Centro de Produção Cultural Tapeba



Fonte: ADELCO 2007

Como resultado da atuação dessas entidades parceiras na publicização das questões indígenas e melhoramento de suas condições de vida, os Tapeba passaram a contar com alguns projetos e equipamentos, tais como o Centro de Inclusão Digital Adélia Tapeba, implantado em parceria com a Fundação Bradesco, SEDUC e FUNAI na Escola Índios Tapeba, voltado para a educação digital de jovens da comunidade a partir de 15 anos de idade; o Centro de Produção Cultural, local de produção e exposição do artesanato Tapeba, e o Memorial Cacique Perna de Pau, espaço de celebração da história e memória do grupo, os dois últimos criados com o apoio da FUNAI e ADELCO.

Vale destacar, ainda, que as primeiras atuações da FUNAI no estado se dão no momento em que os Tapeba começam a luta por reconhecimento étnico e demarcação de seu território. Ainda em 1985 é criado o Posto Indígena (PIN) Tapeba em Caucaia. Graças a maior mobilização e visibilidade política alcançada pelos povos indígenas no Ceará, em 1992, o posto é transformado em Núcleo de Apoio Local (NAL). Ligado a Administração Executiva Regional (AER) de João Pessoa, órgão cujo raio de atuação estende-se aos outros povos situados no Nordeste, o NAL é acionado em diversas estratégias etno-políticas dos grupos. No entanto, com relação a atuação da FUNAI, de um modo geral, é possível perceber o descontentamento dos índios.

No momento atual os indígenas cearenses empreendem esforços políticos para que os serviços prestados por esta instância se ampliem, passando a categoria de AER, dada a crescente demanda local. No que se refere à educação escolar, por exemplo, embora esta não seja de sua competência direta, vale lembrar que na estrutura administrativa da FUNAI, nas instâncias nacional, regional e local, há setores com o objetivo de apoiar e assistir aos indígenas. Sendo assim, a FUNAI figura como parceira junto ao MEC e secretarias estaduais e municipais de educação, órgãos responsáveis diretos pela coordenação e execução das políticas públicas de educação escolar indígena.

Além das entidades indigenistas governamentais, destaca-se a atuação das ONGs, como, por exemplo, a ADELCO e a CDPDH. Criada em 2001, com sede em Fortaleza, a ADELCO desenvolve junto aos Tapeba os programas de Habitação Popular; Geração de Trabalho e Renda e Reforço Comunitário, através da abertura de linhas de microcrédito de habitação, fundo de emergência, doação para a construção da escola, microcrédito produtivo, financiamento de pequenos negócios e apoio ao centro de produção cultural. Há ainda a previsão de implantação de projetos como o da capacitação de mão de obra (pedreiros, eletricitistas, pintores etc.).

Como exemplo da histórica atuação da Arquidiocese de Fortaleza junto aos Tapeba, o CDPDH desenvolve vários projetos sócio-educativos, visando o incentivo do protagonismo e autonomia indígena no estado, por meio de ações ligadas à terra, cidadania étnica e de gênero, auto-sustentabilidade, comunicação e articulação jurídico-administrativa dos índios. Nesse sentido, desenvolve o projeto Direitos indígenas, financiado por entidades da União Européia, com o apoio da UFC, FUNAI, L'Association pour le Developpement Economique Régional (ADER) e Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo (ISCOS). As principais atividades desse projeto são a

Formação em Direitos Humanos, criação do dispositivo Antena Jurídica e as campanhas de Sensibilização da Sociedade Civil pelo respeito dos direitos indígenas.

Com efeito, tais exemplos demonstram que as conquistas obtidas podem provocar mudanças nas condições de *status* historicamente imputadas aos índios, podendo alterar não apenas a maneira como eles são vistos, mas a forma como passam a se auto-perceber enquanto sujeitos de direitos. Observo, por meio do caso Tapeba, que a luta por cidadania, conforme ensinamentos de Barbalet (1989), tem sido a luta contra a rejeição e as desigualdades produzidas por tal situação.

Como exemplo das transformações alcançadas nas relações intersocietárias do grupo, representando a conquista de direitos de cidadania, a professora Leidiane diz que “Hoje a gente pode entrar em qualquer repartição e ser ouvido”. É dessa forma que os Tapeba, percebendo a possibilidade de mudanças nas situações estigmatizantes experienciadas em sua trajetória histórica, passam a empregar, como conteúdos curriculares de suas escolas diferenciadas, o ensino dos direitos indígenas, com o propósito de promover uma maior organização e mobilização políticas de suas comunidades.

Desta feita, é importante lembrar que, no enfrentamento das situações de preconceito, os índios acionam importantes mecanismos político-simbólicos de afirmação étnico-identitária. Esse processo, segundo Bourdieu (2004, p.123), pode ser compreendido como “[...] estratégias simbólicas de apresentação e de representação de si que eles opõem as classificações e às representações (deles próprios) que os outros lhes impõem”. É nessa proposta de ressemantização de imagens de preconceito que os professores e lideranças Tapeba constroem as práticas pedagógicas lidas enquanto atos performático-rituais que subvertem – ou almejam subverter – as posições de prestígio e poder estabelecidas na região.

Se por um lado, algumas dessas imagens, descritas no próximo item, reforçam o sentido negativo das alteridades indígenas, por outro, conforme demonstrado, suscitam movimentos etnopolíticos que apontam para um crescente protagonismo indígena no cenário local e nacional. Sendo assim, as imagens contrastam com as ações recentes desses atores empreendidas contra o preconceito étnico, traduzido em diferentes formas de exclusão social.

1.3 SITUAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE IMAGENS: O PRECONCEITO COMO TEMA

Segundo o professor Nildo, “a palavra Tapeba para os caucaianos não-indígenas denominava pessoas que comiam carniça, pessoas que viviam embriagadas, pessoas **fora da sociedade** caucaiana”. A condição *outsider* dos Tapeba, constituidora de um estigma social, revela, então, aspectos dramáticos da experiência étnica do grupo. Sendo assim, estar “fora da sociedade” significa, para os índios, ser alvo de preconceitos, presentes nas principais imagens atribuídas aos Tapeba pelos regionais.

Na configuração desse panorama, no qual ganha destaque o *status* diferenciado dos atores em cena, as relações intersocietárias dos Tapeba apontam para situações reflexivas, dada a sua condição de crise ou liminaridade. Caracterizada pelos conflitos, tal condição é expressa tanto nos modos pelos quais os índios são apreendidos pelos outros, quanto nas formas pelas quais eles se auto-percebem e se representam.

Figura 7: Índios realizam protesto após mudança no nome de rua



Fonte: Jornal O Povo 06/12/2006

Na origem de atos considerados de exclusão pelos índios, as imagens estigmatizantes que os situam numa posição liminar ou marginal em relação aos outros cidadãos de Caucaia podem ser vistas em diferentes momentos de interação social cotidiana do grupo. Assim, a mudança do nome da rua que homenageava Vitor Tapeba, antigo líder do grupo, no bairro Padre Júlio Maria I, região denominada pelos Tapeba de Capoeira, provocou uma manifestação de protesto dos índios em dezembro de 2006. Em marcha pelas ruas da cidade, uma multidão de Tapeba portando faixas, pintados e trajados com vestimentas rituais, denunciavam em cantos e palavras de ordem o que consideravam

desrespeito e preconceito. Após retirarem as placas com a nova denominação da rua, se dirigiram ao prédio da Prefeitura e, em seguida, para a Câmara de Vereadores²⁶.

Interpretada como desrespeito à história dos índios, tal substituição seria motivada, sobretudo, pelo preconceito contra a população indígena local. As alegações de que o nome indígena não seria “denominação oficial” de acordo com a explicação de um dos representantes do governo municipal viria corroborar com a idéia da inexistência dos índios na região. De acordo com Cristiano, líder da Capoeira, o nome da rua proposto pela Câmara Municipal homenageava uma pessoa que havia perseguido os Tapeba, aumentando ainda mais a revolta dos índios.

Em face do exposto, compreendo que as categorias **estabelecidos** e *outsiders*, sugeridas por Elias (2000), podem ser úteis na interpretação desse quadro situacional, uma vez que elas privilegiam a dimensão do conflito no processo de construção de identidades sociais. Por conseguinte, nas relações desiguais entre os cidadãos caucaianos, representantes da “boa sociedade”, e os Tapeba, estigmatizados como não pertencentes a tal sociedade, são criados os sentidos de pertencimento e exclusão, auto-percepção e reconhecimento, superioridade e inferioridade social/moral/cultural. Além disso, não esquecendo que as relações de poder estão presentes em diferentes formas de interação social, entende-se como, conforme Simmel (1983), o conflito pode assumir o caráter estruturador da vida social. Por conseguinte, pensando na função unificadora do conflito, as relações intersocietárias contrastivas entre Tapeba e regionais têm se apresentado como um importante vetor na promoção de uma maior coesão do grupo.

As experiências étnicas dos Tapeba fazem pensar nas relações de prestígio e poder que perpassam suas vivências intersocietárias, marcadas pela configuração de diferentes imagens de preconceito. Como se sabe, o preconceito manifesta-se nas relações de alteridade enquanto uma reação negativa ao que se apresenta como estranho ou diferente. Apreendidas, no mais das vezes, pelo prisma da negação, observo, no caso dos Tapeba, que as diferenças que caracterizam o “outro” são apresentadas como ameaçadoras, fazendo nascer imagens estereotipadas a respeito desse “outro”.

Tal atitude não é prerrogativa de uma época ou coletivo humano particular, uma vez que, como lembra Heller (2004, p.55), a reação ao diferente, expressa pelo desprezo e antipatia ao “outro”, é tão antiga quanto a existência da própria humanidade. O

²⁶ “Índios realizam protesto após mudança de nome de rua”, capturado em 06/12/2006, disponível em <http://www.opovo.com.br/opovo/ceara/653144.html>

preconceito, então, entendido como manifestação do comportamento coletivo, instituído como valor, regra ou imagem social presente no cotidiano e contexto social mais amplo, orienta as ações e percepções dos grupos e indivíduos em relação à diferença. Assim, ao ser tomado como “categoria do pensamento e do comportamento cotidianos” (HELLER, 2004, p.43), o preconceito pode ser visto também como uma tentativa de ordenação do mundo social. Expressão da dimensão do conflito inerente a configuração social na qual os índios estão situados, o preconceito – discutido nas assembléias, nas aulas culturais e performado nas apresentações públicas – se constitui em categoria central na estruturação das experiências étnicas Tapeba.

Dessa forma, tendo como palco a cotidianidade, a observação de algumas situações de preconceito ajudam a perceber quais mecanismos simbólicos são acionados pelas coletividades como estratégias de defesa de seu *status quo*. Nessa direção, vale lembrar que, conforme Elias (2000, p.208-209), praticamente toda sociedade encontra “um meio tradicional de usar outra sociedade como sociedade outsider, como uma espécie de bode expiatório para suas próprias faltas”. O preconceito, visto enquanto elemento integrante de uma dada configuração social, está ligado ao monopólio das “chances de poder e de status”. Percebo, com isso, que, na criação de condições estigmatizantes, pode-se observar as “lutas de classificação”, definidas por Bourdieu (2004, p.113) como as “lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e por este meio, de fazer e de desfazer os grupos.”

No entanto, apesar de se fazerem presentes, de várias formas, nas relações sociais cotidianas, é nos momentos de crise, quando os grupos vêm a sua coesão e estabilidade ameaçadas pelo “outro”, que as situações de preconceito assumem sua condição dramática e reflexiva. Tendo em mente esse aspecto é possível entender porque “O preconceito quase sempre fala mais de quem o emite do que daquele contra o qual é assacado, pois o preconceito fala dos conceitos da sociedade ou do grupo humano que o utiliza” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p.11). Compreendidas desse modo, as situações de preconceito não expressariam apenas uma suposta condição de inferioridade social, moral, ética de um grupo social ou indivíduo percebidos como diferentes, mas um conjunto de imagens e representações de um grupo projetados sobre o outro.

Dentre as diferentes situações de preconceito, merecem destaque, para os objetivos desse trabalho, conforme anunciado, aquelas de motivo étnico. Reatualizadas

constantemente, elas variam das feições romantizadas – quando as imagens ou narrativas sobre os índios, por exemplo, os retratam como puros, dóceis, reeditando, na contemporaneidade, a figura do bom selvagem – às cruéis – momento em que emergem as cenas de violência física e simbólica, expressões de intolerância e desrespeito pelos costumes e tradições dos indígenas vistos como “maus selvagens”.

Matizando as imagens clássicas sobre o índio presentes nos livros didáticos, veiculadas na mídia em geral e também adotadas, em certos momentos, pelos próprios índios, tais situações estigmatizantes apresentam sua face mais cruel quando visam a negação da existência desses grupos na atualidade. Nesse sentido, expressões como “Não são mais índios” ou “Aqui não existe mais índios”, têm o objetivo precípuo de negar o processo histórico de resistência experienciado por tais grupos sociais que, de forma contrastiva, insistem em afirmar a existência e resistência de sua condição étnica diferenciada.

Vistos negativamente por pertencerem a um lugar específico, os indivíduos da Lagoa dos Porcos e da Lagoa dos Tapeba ainda são percebidos por alguns regionais como portadores de uma condição inferior, característica de uma subumanidade. A esse respeito, diz Barreto Filho (2004, p.120) que

Tapeba funcionou – e em certos círculos e contextos ainda funciona – como um insulto e um xingamento, dada a informação social desabonadora que o termo veicula. Ele está associado a condutas como comer carne podre (carniça), consumo de álcool, promiscuidade (um dos sentidos emprestados a “misturada”), desonestidade, roubo, desrespeito pela propriedade alheia, indolência e indisposição para o trabalho, bem como a imundície em que vivem e à imagem de miséria a que em geral estão associados.

Com base nessa descrição, é visto que, conforme DaMatta, (1990, p.149), o preconceito nunca é considerado pelos grupos ou indivíduos que os praticam como “a atualização de valores e princípios estruturais de nossa sociedade, mas sempre como manifestação de traços pessoais indesejáveis”. Os Tapeba, por conseguinte, encarnando os “traços indesejáveis” de comedores de carniça, cachaceiros, “misturados”, desonestos, miseráveis e preguiçosos, antagonizam as narrativas sobre a realidade local. A condição incivilizada dos índios, denotada, dentre outros aspectos, pela ocupação dos espaços sociais periféricos em Caucaia e imagens desabonadoras correlatas, ganha destaque em diferentes cenas das relações sociais cotidianas do lugar.

Assim, nos dizeres da liderança Tapeba, “preconceituados” de diversas formas, os índios são, via de regra, alvo de representações negativas a respeito de sua condição étnica. Sabendo que as representações, conforme Bourdieu (2004, p.118), constituem um “enunciado performativo que pretende que aconteça aquilo que anuncia”, os Tapeba passam a encarnar, para os regionais, os papéis sociais portadores de atributos profundamente depreciativos. Mas, tais situações de preconceito não são vivenciadas pelos índios de forma passiva, sendo marcadas, na trajetória histórica do grupo, pelo acionamento de práticas e discursos que assumem e, conseqüentemente, enfrentam os símbolos de estigma a que estão cotidianamente associados. Nesse sentido, vale ressaltar que as suas lutas e conquistas recentes refletem, invariavelmente, a busca de superação de situações interpretadas como expressões de preconceito.

Lembradas no cotidiano escolar, tais situações são descritas e debatidas em momentos como as aulas culturais, refletindo a preocupação dos professores e lideranças com o papel político-social da escola no enfrentamento dos problemas que atingem a comunidade. Foi dessa forma que, durante a observação de uma aula de cultura indígena na Escola Índios Tapeba, compreendi, por meio do exemplo da luta do grupo pela conquista da água potável, como as situações de preconceito são enfrentadas através da organização e mobilização políticas do grupo.

Na aula foi dito que, não conformados com as avaliações técnicas da Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) que atestavam a impossibilidade da água chegar às comunidades Tapeba, estes promoveram em mutirão o encanamento da água. Realizaram longas escavações ligando suas comunidades ao Capuan, distrito urbano mais próximo. Com o apoio financeiro de entidades parceiras efetuaram a compra de tubulações e, dessa forma, levaram água para suas casas. Foi observado que o não fornecimento de água potável se configurava para os índios como mais um exemplo incontestado da forte discriminação a que estariam expostos.

Além da água, o não acesso a outros bens e serviços de infra-estrutura urbana como iluminação elétrica, saneamento básico, transporte e segurança pública reflete os modos de relacionamento do estado com os povos indígenas. Percebo, então, que, vistos como opostos aos cidadãos caucaianos, os Tapeba possuem uma condição marginal que lhes define, frente aos moradores locais, enquanto um grupo. Desse modo, a presença incômoda dos índios, como um exemplo do que Heller (2004) chama “preconceito de

grupo”²⁷, é tida pelos regionais, em diferentes momentos, como a causa do atraso cultural, político ou econômico da região.

Outro caso também apresentado e discutido em sala de aula aponta nessa mesma direção. Em 2007, os índios se mobilizaram na tentativa de impedimento da duplicação da BR 222, que liga Fortaleza a Teresina, com a promoção de passeatas e bloqueio do trânsito na rodovia, uma vez que a obra ameaçava passar pela área indígena e, dentre outros prejuízos ao grupo, causaria desmatamentos. Por ocasião desse ato, a prefeita da cidade teria alegado que os Tapeba se constituíam em um empecilho ao desenvolvimento do município.

O antagonismo dos índios em relação ao desenvolvimento econômico local, como se sabe, está associado a sua condição “selvagem” e marginal. Além disso, como lembra Oliveira Filho (1999, p.196), as imagens e estereótipos associados ao índio sempre destacam a sua condição de primitividade, considerando-o muito próximo à natureza. Isso se expressa nos termos que o relacionam ao primitivo (‘aborígene’), a uma conduta com poucos elementos de civilização (‘selvagem’ e ‘brabo’), à floresta (‘silvícola’) e ao mundo animal (‘bugre’).

Figura 8: Família Tupinambá



Fonte: Histoire d'un voyage fait au Brésil, Jean de Léry, 1578

²⁷ “Chamamos de ‘preconceito de grupo’ aqueles que se referem a todo um grupo homogêneo, independente do fato de que esta homogeneidade se baseia em critérios essenciais ou secundários e sem tomar em consideração o fato de que o grupo em pauta seja uma integração fundamental ou uma integração derivada; trata-se pois de preconceitos contra os membros de um grupo, tão-somente pelo fato de serem membros desse grupo.” (HELLER, 2004, p. 56)

Desse modo, vistos no cenário local como “maus selvagens”, os Tapeba são alvo de violências físicas e simbólicas que visam não apenas “mostrar o seu lugar” na rede de relações sociais locais, mas negar a sua condição étnica por meio da criação de imagens de descrédito em relação a suas demandas ou direitos histórico-políticos conquistados ou a conquistar.

As imagens ou situações de preconceito, segundo alguns documentos que ajudam a contar a história indígena no Ceará, se fazem presentes em toda a trajetória histórica dos índios no estado. Assim, o Padre Ascenso Gago, na Carta Ânua de 1695, afirma que os índios “São supersticiosíssimos e crêem cegamente nas mentiras dos seus pajés ou adivinhos”. Visão igualmente depreciativa está presente na carta que o Governador do Brasil, em 1702, envia ao Rei de Portugal, dizendo: “É bem sabido que os índios é a gente mais preguiçosa que tem o mundo”. Os vereadores da Câmara de Aquiraz em uma Representação ao Rei, reiteram estas imagens negativas afirmando: “De humanos só têm a forma, e quem disser outra coisa é engano conhecido” (PINHEIRO, 2000, p. 20-37). O cronista Pedro Théberge, em 1869, publica: “Suas mulheres quando solteiras eram pouco observadoras da honestidade, à ponto que os pais as entregavam aos estranhos que iam viver entre elles” (THÉBERGE [1869] 2001, p.08).

Conforme demonstrado acima, a perenidade de tais imagens associadas historicamente aos índios pode ser percebida, na atualidade, através de expressões como: “índio bom é índio morto”; “aculturados”; “sujos”; “vagabundos”; “preguiçosos”; “macumbeiros”; “farsantes” etc. Porto Alegre (2002, p. 35), a este respeito, acrescenta, ironicamente, que “em terras alencarinas, povoadas de lendas de *iracemas* e *bárbaros tapuias*, os estereótipos ainda têm livre trânsito no senso comum. Muitos os vêem como se fossem resíduos extemporâneos de uma identidade perdida”.

Assim, o fato de não habitarem mais em florestas, com modos de vida estreitamente ligados à natureza (praticando a caça, a pesca e a coleta de raízes e frutos silvestres), é apontado, segundo uma lógica aculturativa informadora de muitas visões preconceituosas, como suposto impeditivo para estes indivíduos se assumirem enquanto índios. A negação das identidades indígenas, então, está assentada na idéia de aculturação, negando-lhes inclusive a condição de sujeitos de direito, pois, parafraseando Cunha (1995, p.134), se não há índios, tampouco há direitos indígenas.

1.4 SÍNTESE INTEGRADORA

Tendo como mote o preconceito étnico, busquei mostrar alguns dos principais dramas sociais que constituem as experiências de etnicidade Tapeba, apresentadas em dois planos. Inicialmente descritos a partir de narrativas tanto histórico-geográfico-antropológicas quanto nativas, observo que eles, ao narrarem a si mesmos, através de textos escolares, criam e se recriam enquanto coletividade. Por meio desses exemplos de “recontação” da história Tapeba em sala de aula e nos eventos ritual-pedagógicos pode ser chamada a atenção para o importante papel que as escolas diferenciadas vêm desempenhando na (re)construção de uma nova historiografia indígena. Ainda nesse plano aponto para algumas das questões fundamentais na situação territorial do grupo enquanto o palco no qual se define um campo de poder em disputas, delimitando fronteiras etno-políticas de inclusão e exclusão.

No segundo plano, demonstro as reações às situações de preconceito, traduzidas em conquistas sociais, reflexo das diversas formas de participação política destes atores no movimento indígena. Nesse momento ganha também destaque a ação das agências e agentes indigenistas, atores que têm desempenhado um relevante papel no processo de organização e conseqüente cenário de lutas pela garantia de direitos indígenas. Como resultado, os índios desfrutam de um novo status, melhorando a auto-estima dos indivíduos no seu reconhecimento como Tapeba. Apesar dessa busca de um maior equilíbrio entre excluídos e incluídos sociais marcarem a trajetória contemporânea dos Tapeba, ainda percebe-se a perenidade das imagens construídas historicamente a respeito dos índios, descrevendo-os como “nus, ferozes e canibais” e/ou seres “sem pecado” que vivem em harmonia com a natureza.

Estas imagens ainda estão na base da maioria das concepções da sociedade nacional sobre as populações indígenas. Observo, com isso, que o preconceito ainda parece (in)formar as perspectivas de educação escolar para os índios, através de políticas públicas, implementadas até recentemente, que contribuído para a permanência de uma “invisibilidade institucionalizada das diferenças culturais” (HENRIQUES, 2006, p.10).

No capítulo seguinte observo que algumas das situações de preconceito vivenciadas pelos Tapeba estão na origem da criação das escolas diferenciadas. Neste sentido, histórias de preconceito são contadas com o fito de justificar a necessidade de uma escola específica para os grupos indígenas locais. Recupero, então, alguns fragmentos

dessa narração de uma situação paradigmática de preconceito dando origem às escolas diferenciadas do grupo, enquanto elementos de um discurso “mítico” acerca da criação de projetos escolares particulares em consonância com seus projetos de sociedade.

2

SOB O SIGNO DO PRECONCEITO

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DIFERENCIADAS TAPEBA

A explicação corrente, dada pelos Tapeba, para a criação das primeiras escolas indígenas em suas comunidades está ligada a relatos de situações paradigmáticas de preconceito vivenciadas pelo grupo. Tal qual um mito, as histórias que narram a criação dessas escolas não apenas referenciam sua origem remota, mas, sobretudo, expressam os dilemas Tapeba no presente. Nesse sentido, embora, conforme Eliade (1992, p.85), o mito seja “sempre a narração de uma criação”, contando como algo “começou a ser”, compreendo que ele também sempre representa a realidade social do grupo.

Tal aspecto ajuda a entender porque há uma homogeneidade nos discursos a respeito da criação das escolas diferenciadas entre os diversos grupos indígenas cearenses. Partindo do exemplo dado pelos Tapeba, observo ainda que as reivindicações locais por escolas diferenciadas caminham *pari passu* com a visibilidade pública do movimento de emergência étnica e, por conseguinte, da busca de conquista da terra pelos grupos indígenas que ascendem ao cenário político do estado na década de 1980.

Vale lembrar, nesse sentido, que, ainda em 1987, em um abaixo-assinado destinado às autoridades políticas responsáveis pelo reconhecimento do território indígena, os Tapeba solicitam “terra pra nós morar e plantar, um posto de saúde e uma escola para os índios”. Esta situação pode ser tomada como exemplo de um quadro etnopolítico mais amplo, conforme sugestões de Kahn e Franchetto (1994, p.07) a respeito da relação entre os processos de reconquista das terras indígenas e a demanda por escolas. Partindo dessa afirmação, observo, em todo o contexto da América Latina, que as lutas por terra e educação têm se constituído nas principais reivindicações do movimento indígena.

Diante do quadro esboçado, objetivo, no presente capítulo, focar, no conjunto das reivindicações Tapeba pela conquista de direitos sócio-culturais, a sua luta por escolas. Entendidas enquanto importantes táticas e estratégias na busca pela demarcação de seu território, as escolas indígenas parecem ter sido escolhidas, pelas comunidades étnicas, como instâncias privilegiadas de negociação para a conquista desses direitos. Em função desse propósito, após falar do surgimento das escolas indígenas entre os Tapeba, apresento alguns dos modos pelos quais é buscada a legitimidade, junto aos próprios índios e aos regionais, de suas experiências escolares.

Nesse processo, destaco duas experiências situadas de tentativas de reconquista do território do grupo, associadas a criação e legitimação destes espaços escolares: as retomadas das comunidades do Trilho e da Capoeira. Ao longo do capítulo, completando a descrição do cenário escolar do grupo, trago algumas fotografias de suas escolas, não

apenas como mera ilustração do texto escrito, mas na tentativa de, acreditando trazer novas informações, suscitar no leitor a curiosidade pelo diálogo entre imagem e texto.

2.1 LUTAS POR ESCOLAS

“Educação diferenciada é audaciosa, mesmo sem ter estrutura as escolas indígenas funcionam”. Esta é a imagem que descreve, segundo Weibe, a força da educação diferenciada nos processos de efetivação das escolas indígenas. Compreendo, com isso, que, para além da estrutura física, ganha relevo, nas experiências escolares dos índios, o sentido de resistência ligado à própria existência de suas coletividades. Tal aspecto, “audacioso” face às situações estigmatizantes a que estão submetidos os índios em suas relações intersocietárias, reflete os modos pelos quais estes atores se afirmam perante os outros.

Entre os Tapeba, a luta por escolas foi empreendida, de início, com o apoio da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza que, com o objetivo de “resgatar” a memória indígena na região, buscou proporcionar a estes sujeitos a auto-percepção de suas diferenças frente aos regionais, despertando, assim, a idéia de pertença a uma comunidade. A diferença de tais coletivos humanos, então, é apresentada por meio de descontinuidades culturais que caracterizariam a população como Tapeba. Nesse sentido, os materiais pedagógicos que orientaram a prática do projeto da Pastoral tinham seu conteúdo didático voltado prioritariamente para tal fim, embora também figurassem como importantes metas a aquisição da leitura e da escrita. Esse momento inicial das experiências educativas etnicamente orientadas foi marcado pela emergência de muitas dificuldades de ordem financeira e didática.

Em todo o Ceará, os primeiros professores indígenas lecionavam de forma gratuita; as escolas funcionavam em locais improvisados; os materiais didáticos eram bastante precários. O depoimento da liderança Ivonilde, da comunidade do Trilho, é emblemático dessa situação “[...] investimos nessa escola, corremos atrás de papel, os meninos escrevendo na perna, a gente botava uma tábua lá na mangueira, que ainda hoje tem essa mangueira lá, e foi quando a gente deu início a essa escola”. Diante desse panorama a irregularidade das atividades letivas aparecia como uma constante.

É importante lembrar que, nesse período, a função docente era exercida, em sua maioria, pelas próprias lideranças de cada comunidade, atuando, de modo concomitante,

nas diferentes frentes do movimento de organização etnopolítico dos índios. Esta situação, muitas vezes, comprometia a regularidade e, de certa forma, a eficácia das atividades pedagógicas. Além disso, estas atividades eram exercidas de forma voluntária até a década de 1990, quando os professores passaram a ser remunerados.

Este investimento de esforços comunitários na promoção da educação escolar Tapeba, com destaque para a ação social dos líderes, pode ser visto como um exemplo do movimento mais amplo em busca de educação específica empreendida pelos indígenas em toda a América Latina. López e Küper (1999, p.19), ao empreenderem um balanço e apontarem as perspectivas da educação intercultural bilíngüe no contexto latino americano²⁸, demonstram que

No obstante, desde hace tiempo las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso han contribuido decididamente a que la escuela llegue a sus comunidades, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismos para forzar a que el Estado asuma su responsabilidad para con ellos.

Conforme demonstrado, tais esforços, a exemplo do que ocorre no Brasil e no Ceará, podem ser interpretados como mecanismos capazes de desafiar a sociedade, sobretudo os órgãos de governo, a dar respostas que atendam as demandas reivindicadas pelos índios. Algumas delas vêm sendo contempladas através da implementação e criação de políticas públicas específicas, sobretudo aquelas advindas após o MEC ter assumido, a partir de 1991, a coordenação da educação escolar indígena, até então sob a responsabilidade da FUNAI.

Assim, torna-se cada vez mais visível a pressão que a organização dos grupos indígenas tem exercido sobre o Estado para que ele acresça investimentos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, em políticas públicas com vistas a promoção de uma educação escolar indígena socialmente eficaz. Os resultados desses investimentos podem ser vistos no aumento significativo, nacional e local, do número de escolas, alunos e professores. Tal quadro ganha relevo quando são comparados os dados de 1999 – ano do

²⁸ Embora a educação escolar das populações indígenas tenha como princípios as idéias de diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngüe, ela recebe no Brasil a denominação corrente de “Educação Indígena”, “Educação Escolar Indígena” ou “Educação Diferenciada” ao passo que, em muitos outros países da América Latina, ela é comumente chamada de “Educação Intercultural Bilíngüe (EIB)”.

primeiro censo escolar indígena realizado pelo MEC – com os de 2006, segundo informações da SEDUC.

Quadro 2: Número de escolas, alunos e professores no Ceará e no Brasil

	1999		2006	
	Brasil	Ceará	Brasil	Ceará
escolas	1.392	24	2.422	37
professores	3.998;	87	12.856	239
alunos	93.037	1.829	174.255	4.774

Fonte: MEC, 1999/2006; SEDUC, 2006

Em que pese o crescimento observado nos dados arrolados acima, as escolas indígenas, em todo o Brasil, ainda aparecem numa situação de precariedade. A ampliação da oferta não caminha no mesmo ritmo que os investimentos na qualidade do ensino. Esse descompasso acontece, sobretudo, devido aos problemas de infra-estrutura nas escolas, falta de recursos humanos, material didático, merenda escolar, dentre outros. No tocante ao problema da infra-estrutura, por exemplo, do total das escolas pesquisadas no censo de 2006 em todo o Brasil muitas delas (43,6%) ainda funcionavam em locais improvisados, acolhendo 76.174 alunos (LUCIANO, 2007). No Ceará, das 37 escolas existentes, apenas 04 foram construídas especificamente a partir das demandas e pressões dos indígenas. O restante funciona em sedes comunitárias, casas de professores, barracões e prédios nas mais variadas condições (alugados ou cedidos, pouco arejados, salas pequenas, sem sanitários, dispensas, cantinas e bibliotecas).

Como forma de atenuar essas disparidades, tem surgido nas demandas levantadas pelo movimento indígena nos últimos anos a sugestão de que o Estado crie e destine uma dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena; garanta a participação dos índios na criação de programas e políticas educacionais e, por fim, assegure aos índios a gestão de suas pedagogias próprias de ensino. Essas três demandas aparecem no cerne das reivindicações de professores e lideranças indígenas que associam os discursos por uma educação diferenciada a outras bandeiras de luta como, por exemplo, a garantia de um atendimento sanitário também diferenciado. Entendem, dessa forma, que a conjugação de investimentos nesses setores contribuiria para a efetiva melhoria da qualidade de vida dos grupos indígenas. Acreditam, com isso, que lhes seria conferida uma posição mais

equilibrada na correlação de forças definidoras das relações sociais, favorecendo a sua participação na luta por posições de *status* e hierarquias sociais.

Nesse processo de busca de equilíbrio sócio-político ganha relevo o caráter “denunciador” das situações de preconceito descritas pelos índios nos relatos de fundação de suas escolas, uma vez que colocaria em primeiro plano os conflitos que caracterizam suas relações intersocietárias. Simbolicamente marcando o tema do preconceito como expressão da luta dos índios por escolas e outros direitos sociais, o caso Tapeba pode exemplificar a situação de outros grupos étnicos (índios e não índios) que constroem a sua unidade a partir dos conflitos. Desse modo, recorrente nos relatos de fundação das suas escolas, as situações de preconceito dramatizam as experiências coletivas de discriminação.

2.1.1 O preconceito na fundação das escolas Tapeba

Nas histórias contadas pelos Tapeba que narram a criação de suas escolas aparece a figura de um jovem índio, aluno de uma escola não indígena do distrito de Capuan²⁹, que teria sido discriminado por sua fisionomia pela diretora e os outros alunos. Contam que, pelo fato do garoto usar cabelos compridos, ele era perseguido na escola, sendo alvo de constantes situações de preconceito. Sob a ameaça da diretora de cortar-lhe o cabelo com uma faca, com a ajuda dos seus colegas de classe, o jovem decide abandonar a escola.

O drama da discriminação e do preconceito sofridos pelo jovem índio, história que os Tapeba fazem questão de atestar a sua veracidade dizendo ter ela ocorrido com o filho da líder Ivonilde da comunidade do Trilho, teria motivado a criação das primeiras escolas Tapeba. Esta criação teria se dado a partir do momento em que o aluno desistiu de frequentar a escola não indígena, conforme se pode observar em um depoimento da própria Ivonilde, transcrito por Aires (2000, p. 74)

[...] a partir desse momento, quando ele começou a querer não andar na escola foi que a gente começou a querer a usar essa escola diferenciada. A gente começou debaixo daquela mangueira, da mangueira a gente fez uma palhoça aqui [...] Na época que a gente começou a trabalhar, que eu comecei a participar das reunião, comecei a entender um pouco a história,

²⁹ Localidade pertencente ao município de Caucaia, reivindicada e ocupada pelos Tapeba como parte de seu território.

e daí foi que a gente começou com essa escola diferenciada. Que era prá que lá fora ele não tivesse preconceito, mesmo que eles dissessem alguma coisa sobre a roupa, sobre o calçado, porque eles iam com a chinela de um jeito outra do outro, eles não sentiam nenhum preconceito de voltar pra trás sem querer estudar.

A imagem não domesticada de um sujeito incivilizado, constrangido a submeter-se às normas da escola, representa, de um modo paradigmático, na narrativa de origem da escola indígena, as situações de preconceito vivenciadas cotidianamente pelos Tapeba. Dados os “sinais de primitividade” percebidos no índio na escola do branco, com sua presença incomodando e ameaçando a “normalidade” do cotidiano escolar, são expostos alguns dos motivos presentes nos conflitos que caracterizam as relações entre os Tapeba e os regionais. Em outro depoimento Ivonilde apresenta a fala da diretora dirigindo-se ao aluno indígena que resistia ao corte de cabelo: “Você quer bem ser índio! Aqui não existe índio, o que existe é negro, cabôco, afavelado, bacurim”.’ E complementa: “Isto é o significado de índio para ela.”

Além desse caso grotesco, no cotidiano de uma instituição escolar podem ser reveladas inúmeras formas (explícitas ou implícitas) de expressão do preconceito, como por exemplo, a apresentação de aspectos culturais sob a forma de estereótipos ou folclorizados; o ocultamento da história político-cultural de grupos sociais minoritários, suas formas de organização social, suas formas de resistência, religiosidade etc. Nesse sentido, aponta Santomé (2003, p.167) que a inexistência de uma reflexão sobre as diferenças étnico-culturais constitui-se numa importante lacuna a ser preenchida pela escola. Assim, segundo sua perspectiva, a ausência de uma educação pluricultural na escola se faria sentir no momento dos conflitos surgidos pelo compartilhamento ou utilização do mesmo território por diferentes grupos étnicos.

A narrativa do índio discriminado na escola do Capuan é recontada por muitos Tapeba, variando apenas a performance de cada narrador. Tendo sido espectadora de algumas versões, tanto de professores quanto de lideranças, considero a encenação dos líderes significativamente mais rica em elementos cênicos (gestos, detalhes, entonação de voz, postura corporal), possuindo, com efeito, grande poder de convencimento. É como se os líderes – e, nesse momento, é oportuno destacar que alguns professores também são lideranças –, no jogo das interações entre eles e os docentes índios, possuíssem um maior domínio do **mercado lingüístico**, investindo todas as suas estratégias para “levarem o melhor na luta simbólica pelo monopólio da imposição do veredicto, pela capacidade

reconhecida de dizer a verdade a respeito do que está em jogo no debate” (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Nessa direção, sublinho a necessidade do exercício de uma **escuta sensível** (BARBIER, 1998) na interpretação dos discursos (verbais, gestuais e imagéticos) sobre a educação escolar diferenciada proposta por professores e líderes indígenas. Considerando-se sempre os lugares de fala de cada um desses locutores e as “leis de formação desse grupo de locutores para compreender o que pode ser dito e *sobretudo o que não pode ser dito* no palco – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui”(BOURDIEU, 2004, p.55).

Na disputa simbólica instaurada nos discursos sobre a formação das escolas diferenciadas, ganham relevo, então, as descrições das diferentes competências dos indivíduos em interação. Sendo assim, a fala de Ivonilde, referenciando o início da formação do grupo, expressa algumas das incompatibilidades existentes entre professores e líderes.

Nessa época só tinha o povo. Era um povo analfabeto, mas era um povo que respeitava todo mundo. Não tinha ninguém sabido, com lei, artigo. A gente fazia um trabalho em cima do que ia aprendendo. Não tinha capacitação pra ser liderança. A gente era capacitado em cima do que a gente sabia, do que a gente ia falando na realidade.

Ivonilde faz referência ao início das mobilizações de organização do grupo Tapeba, momento de nascimento de algumas lideranças. Seu depoimento revela que os líderes construíam e expressavam seus saberes somente a partir de suas experiências de vida articuladas a realidade social. Ao salientar não haver relação entre a função de líder e escolarização, Ivonilde sugere haver um distanciamento entre os conhecimentos dos novos líderes e a realidade social, fazendo pensar sobre a ligação entre os saberes advindos com as experiências cotidianas e as do processo de escolarização, geralmente dissociadas umas das outras.

Alguns dos atuais líderes indígenas surgiram de seus engajamentos nas escolas diferenciadas, conforme apresentado em outro momento (NASCIMENTO, 2006). O projeto de escolas diferenciadas tem promovido diferentes momentos de formação possibilitando situações de interação entre líderes e professores. Os cursos de magistérios indígenas locais são exemplos desses momentos. Entre os Tapeba a experiência de formação vivenciada no curso de magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé

provocou ou acentuou fissuras na relação entre líderes e professores, como se pode perceber no relato do professor Nildo

No decorrer desse processo o professor foi começando a conhecer qual seu verdadeiro papel na educação. Muitas vezes as idéias do professor se confrontavam com as idéias da liderança [...] A liderança que não conseguiu entender a complexidade que é a organização escolar não conseguiu ficar de mãos dadas com os professores.

O que parece ser colocado em jogo na interação entre professores e líderes é, por conseguinte, não apenas uma disputa semântica pela validade de suas interpretações, mas, sobretudo, a busca de legitimação dos seus papéis junto a comunidade. Assim, na uniformidade performada dos discursos, também ganha relevo os bens simbólicos em disputa. Ademais, nesse caso, percebo que os atores sociais estão empenhados em representar os papéis de liderança, cada um agindo, porém, conforme sua compreensão dos valores oficialmente reconhecidos como os legítimos por suas comunidades. A este respeito diz Goffman (1999, p.41) que “quando o indivíduo se apresenta diante dos outros seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores [...] oficiais comuns da sociedade em que se processa”. Tais valores, de um modo geral, orientam as ações políticas dos Tapeba na luta pelo reconhecimento de suas escolas, como descrevo na seqüência.

2.2 A ESCOLA TAPEBA E A BUSCA POR LEGITIMAÇÃO

Pra nós ser respeitados, nossa escola reconhecida, a gente queria ter um certificado.

Beth - Líder e professora do Trilho

Desde o início de sua criação na década de 80, até hoje, as escolas indígenas no Ceará enfrentam problemas relacionados à sua aceitação ou legitimação. Sua inserção num contexto de etnogênese³⁰ reflete os conflitos inerentes às interações sociais decorrentes desse processo. Sendo assim, num cenário de disputas a escola procura afirmar sua legitimidade entre os atores internos (índios) e externos (não índios). Se em algumas comunidades os professores, juntamente com a proposta de uma escola indígena, têm desfrutado de respaldo e apoio internos desde o início, em outras, isto ainda está sendo

³⁰ Barreto Filho (2004, p. 94) define etnogênese como o processo de formação, manutenção e dinâmica de uma fronteira socialmente efetiva e uma identidade categórica.

conquistado gradualmente. Entre os Pitaguary, por exemplo, as escolas funcionavam apenas como reforço educativo para os estudantes indígenas matriculados nas outras instituições de ensino. Já entre os Jenipapo-Kanindé, os professores indígenas dividiam a docência com os professores brancos.

Uma das alegações que se sobrepunha na configuração desse cenário era a questão da formação docente. “O que valia para elas [as mães] era um diploma e isto a gente não tinha”, assim explica a professora Eveline a crise de legitimidade que sua escola atravessava perante a comunidade Jenipapo-Kanindé. Este grupo étnico foi um dos que optou pela permanência dos professores não índios na organização de sua escola diferenciada. A escolaridade do professor indígena, desse modo, no momento mesmo em que o projeto de educação escolar diferenciada ia tomando corpo e se expandindo, era apontada pela própria comunidade como uma necessidade basilar. As primeiras experiências se restringiam apenas às classes de alfabetização de crianças e adultos, ampliando-se o leque de habilidades e competências do professor com a expansão gradativa do ensino para outros níveis. Com isso, se antes a pouca escolaridade dos docentes não era empecilho para a abertura de uma sala de aula, com o desenvolvimento deste projeto educacional tal condição tornou-se uma exigência.

Dessa maneira a formação docente foi incorporada pelo movimento de professores como uma de suas principais pautas de discussão e reivindicação. A saída para essa problemática veio com a criação dos primeiros cursos de magistérios indígenas realizados no estado entre 1999 e 2005. Nesse período ocorreram três experiências envolvendo diversos atores e agências como, por exemplo, as secretarias de educação, universidades, ONGs e FUNAI. Os cursos se caracterizaram como uma formação em serviço, com titulação em nível médio. Assim, aqueles que ainda não haviam completado o ensino fundamental teriam que fazê-lo ao longo dos cursos de magistério nas escolas regulares (NASCIMENTO, 2006).

Na avaliação dos professores, apresentada e discutida em minha dissertação de mestrado, é destacada a contribuição dos cursos para a aceitação e legitimação das propostas de educação diferenciada. Com efeito, tais experiências teriam ajudado aos professores na apreensão de elementos didático-pedagógicos fundamentais para o exercício de sua prática docente, como a realização de planejamento, o aprendizado de novas metodologias etc. De posse desses novos saberes-fazer simbolicamente materializados nos diplomas, os docentes indígenas ascendem socialmente, uma vez que, em muitos

casos, eles se constituem como uma primeira categoria de funcionários públicos dentro de suas comunidades.

No entanto, o status social diferenciado alcançado pelos professores também tem ocasionado disputas entre eles e as lideranças tradicionais, fazendo com que os docentes índios percebessem o papel de destaque que desempenhavam em sua área de atuação. Além disso, vale ressaltar também uma outra consequência dos magistérios na atuação profissional desses atores: a melhora em sua auto-estima. Nesse sentido, merece destaque o caso dos Jenipapo-Kanindé que, após a conclusão do curso de magistério, assumiram a docência e a gestão em suas escolas, posicionando-se, por conseguinte, de uma nova maneira em relação aos professores não índios. Assim, compreendo que a formação pedagógica favoreceu a positividade da presença do próprio índio enquanto professor nas escolas de suas comunidades, como sugere o depoimento da professora Eveline: “As mães que tiravam os filhos no início, começaram a voltar pra escola indígena. Hoje eu posso dizer que a gente teve uma vitória muito grande, inclusive, a confiança da comunidade que a gente não tinha no começo”.

“A vitória muito grande” dos professores, com a diplomação e consequente conquista da confiança das comunidades em suas práticas educativas, tem representado, em alguns casos, uma maior credibilidade na proposta das escolas diferenciadas, não apenas junto a seus grupos de origem, mas também fora deles. A luta constante dos professores em promover a entrada e a permanência dos alunos na escola indígena é traduzida, dentre outras coisas, nos esforços investidos na realização dos rituais pedagógicos, tendo em vista que um dos objetivos manifestos de tais ações é a aproximação entre escola e comunidade, como pretendo demonstrar no capítulo seguinte. Conforme será visto, as práticas docentes desses atores, espetacularizadas nos momentos rituais, performam seus dramas relacionados ao preconceito, a não credibilidade de suas propostas educacionais e, de certo modo, às possíveis crises entre professores e lideranças tradicionais.

Além desses problemas, as escolas indígenas têm enfrentado os desafios postos na interação com atores e agências externas. Até o início da década de 90 tais escolas não tinham apoio local da SEDUC ou das secretarias municipais de educação, uma vez que elas estavam sob a responsabilidade técnica-administrativa da FUNAI. O órgão indigenista federal teve sua presença tardia no estado, limitando a sua atuação apenas ao atendimento daqueles grupos considerados reconhecidos oficialmente. Na consideração do conjunto de

problemas que têm contribuído para a instabilidade de algumas escolas diferenciadas, pode-se destacar ainda a estrutura física precária face às escolas não indígenas próximas melhor equipadas; incompatibilidades entre líderes e professores; perseguição política das administrações municipais na disputa por matrículas e a constante negação do grupo como comunidade étnica.

Nos anos de 1990, quando a maioria das escolas passou a ser vinculada administrativamente a rede estadual de ensino, os municípios sentiram-se ameaçados com a diminuição do número de alunos em suas matrículas oficiais, o que, conseqüentemente, representaria um expressivo *déficit* financeiro no seu orçamento. Algumas cenas de retaliações foram protagonizadas contra os atores participantes desse cenário, como por exemplo, a recusa de algumas prefeituras em cadastrar, nos programas do Governo Federal, os alunos indígenas que, independente do vínculo com a rede de ensino (estadual ou municipal), tinham direito a receber benefícios.

Agravando ainda mais a situação, algumas escolas tentaram impedir a volta dos alunos indígenas aos seus quadros de matriculados quando estes pleiteavam vagas com o objetivo de dar prosseguimento aos seus estudos. Eram práticas comuns as ameaças à validade dos estudos nas escolas Tapeba, como demonstra a professora Iolanda, da comunidade do Trilho: “As escolas não indígenas não queriam aceitar os documentos que a escola indígena expedia. Os professores chegaram a ir na direção das escolas pra conversar e explicar que os alunos estavam vindo de uma escola diferenciada”.

Desse modo, o sentido do termo diferenciada, na fala da professora, também faz referência a precariedade dos equipamentos, material de escrituração e das condições gerais de estruturação das escolas indígenas. Tal cenário, marcando o seu contexto de nascimentos, ainda persiste na atualidade, a despeito da atuação das agências coordenadoras e executoras das políticas públicas na área da educação escolar indígena. Diante desse quadro, a situação é interpretada pelos professores índios como sinais de discriminação e preconceito, ligando-se, inclusive, ao fato de suas escolas não serem reconhecidas pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC). O credenciamento dessas no CEC está sujeito a observação de uma série de exigências que escapam à realidade sócio-educacional das comunidades indígenas.

Exemplo da situação adversa do panorama educacional Tapeba, suas escolas se encontram nas mais variadas condições de funcionamento, estrutura física e organização: há algumas funcionando em cabanas improvisadas devido aos processos de retomadas

(Sobradinho³¹, Vila dos Cacos, Capoeira), em pequenos prédios cedidos pela família do professor (escola do Capuan), alugados pelo município (Abá Tapeba, NEDI Abá Tapeba e Avô Batista de Matos), construídos pela comunidade em parcerias com instituições não governamentais de apoio aos índios (Trilho, Jardim do Amor, Conrado Teixeira, Narcisio Ferreira Matos); construído pelo estado, via SEDUC (Índios Tapeba) e em prédios doados pelo município (Maria Silva do Nascimento – Lameirão).

Estas circunstâncias, no entanto, não inviabilizam a efetivação desse projeto educacional, (re)criado, conforme tenho sugerido, a partir de conflitos e situações adversas. “Dizendo” por meio de imagens (SAMAIN, 1995), as fotografias que se seguem, feitas em outubro de 2008 na semana que antecede a realização dos eventos ritual-pedagógicos Feira Cultural, Jogos Indígenas e Festa da Carnaúba, se constituem num recorte específico dessa realidade escolar. É necessário dizer que, no momento em que as imagens foram captadas, as atividades escolares Tapeba estavam voltadas para a preparação desses eventos, sendo a maioria realizada fora do espaço cotidiano da sala de aula.

Quase todas as escolas estavam fechadas, com suas atividades pedagógicas transferidas para os Pau-Branco, na comunidade Lagoa 2, local reservado para as tarefas extracotidianas (escolares e não escolares) do grupo. Os professores, alunos e demais comunitários, envolvidos na organização, se dividiam entre inúmeras ocupações, tais como a construção das ocas, ensaios de apresentações artísticas, preparação de comidas e bebidas, confecção de artesanatos, além dos principais protagonistas (professores e alunos) darem entrevistas e acompanharem os pesquisadores nos seus circuitos de interesses.

³¹ Escola com funcionamento não autorizado pelos órgãos de educação até 2007, ano da coleta destes dados.



Sequência

9

10

11

Figura 9 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Índios Tapeba. Local: Lagoa 2

Figuras 10 e 11 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Conrado Teixeira. Local: Lagoa 1



Figura 12 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Tapeba. Local: Capuan

Sequência

12	13
----	----

Figura 13 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Maria Silva. Local: Lameirão

Figura 14 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Vila dos Cacos. Local: Vila dos Cacos

14	15
----	----

Figura 15 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Amélia Domingos. Local: Jardim do Amor



Sequência

16

17

18

Figura 16 – Núcleo de Educação Infantil – anexo da Escola Diferenciada Indígena E.F.M Abá Tapeba. Local: Capuan

Figura 17 – Escola Diferenciada Indígena E.F.M Narciso Ferreira Matos. Local: Lagoa 1

Figura 18 – Sala de aula do 3º ano da Escola Narciso Ferreira Matos

Ao terem suas atividades iniciadas, geralmente, em lugares não adequados, de acordo com os padrões de estrutura física exigidos pelos sistemas educacionais, a exemplo das normas do Conselho Estadual de Educação³², muitas escolas indígenas ainda hoje se caracterizam pela precariedade de suas instalações. Torna-se oportuno dizer a este respeito que as histórias de fundação das escolas Tapeba seguem, quase sempre, a mesma trajetória. Exemplo dessa situação, a escola da comunidade do Trilho começou seu funcionamento debaixo de uma mangueira, construindo, posteriormente, com recursos angariados pela comunidade, um pequeno prédio. Apesar dos padrões arquitetônicos e sanitários exigidos pelo Conselho de Educação, as comunidades indígenas, conforme procuro demonstrar, têm levado adiante seus projetos de escola.

Figura 19: Mangueira onde funcionou a primeira escola do Trilho



Foto: Rita Gomes, 2009

³² Tais normas determinam a necessidade de alguns itens para que a instituição de ensino seja credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos. Sobre o assunto ver a Resolução N° 372/2002 do CEC.

No que diz respeito à organização das 12 escolas Tapeba³³, 08 são assistidas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 01), órgão descentralizado da SEDUC com atuação nos municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. As 04 restantes, 03 recebem o apoio da secretaria municipal de educação e 01 funciona somente com o apoio da comunidade, não sendo, por este motivo, contabilizada no censo educacional. De um modo geral em Caucaia, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), há um total de 3.539 docentes, 108.259 alunos e 1.449 salas de aula. Destes estão nas escolas indígenas 1.510 alunos, 85 professores, distribuídos em 11 escolas que ofertam o ensino fundamental, educação infantil e de jovens e adultos.

Segundo dados da SEDUC de 2008, a maioria dos professores Tapeba possui formação de nível médio em magistério indígena completo, havendo ainda os que estão cursando o magistério indígena, o ensino superior fora das aldeias e aqueles que cursaram o superior completo em um curso específico para formação de professor indígena realizado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Quanto à formação no ensino superior, em outubro de 2008 o MEC, através do Programa de Apoio a Formação e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), aprovou o desenvolvimento de um curso de Licenciatura Intercultural a ser implementado em 2009 numa parceria do movimento indígena, sobretudo a OPRINCE, e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste curso, participarão 80 professores pertencentes aos diversos grupos étnicos, dentre estes, alguns Tapeba.

Nesse cenário de busca por legitimação, a escola diferenciada, não obstante problemas estruturais que lhes colocaria em certa posição de desvantagem em relação às escolas não indígenas da região, parece adotar como uma das principais estratégias de fortalecimento a aproximação com a luta pela terra. Sendo assim, num quadro de ações que visam promover uma maior visibilidade da unidade de reivindicações do movimento indígena, as estratégias político-territoriais das retomadas figuram também enquanto destacadas ações pedagógicas, como tentarei demonstra a seguir.

³³ É oportuno chamar a atenção para a dificuldade do trabalho com dados estatísticos no contexto escolar indígena, uma vez que são recorrentes as divergências entre os dados das agências oficiais e os coletados em campo pelo pesquisador. Na confecção dos primeiros é levado em conta o vínculo institucional enquanto que nos segundos são consideradas as respostas dadas pelos interlocutores, segundo uma lógica diversa da institucional, englobando professores que não possuem vínculo empregatício com o estado ou município, além de escolas não reconhecidas pela Secretaria de Educação Básica do Ceará ou secretarias de educação municipais.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO: AS RETOMADAS COMO AÇÃO PEDAGÓGICA

Quem está fazendo a demarcação da terra somos nós.
Beth (Professora e Líder do trilho)

As retomadas, no contexto do movimento social dos índios, figuram como uma estratégia acionada pelos diversos grupos com o intuito de reaver parte de seu território, quando ameaçados de negação os direitos de posse e uso da terra. Descrentes das ações do Estado - sobretudo da FUNAI – em fazer valer seus direitos relacionados a terra, os índios, como se tem observado nos últimos anos em todo o Brasil, vêm nos processos de retomadas as ações mais imediatas para a minimização de seus dramas. Ao “fazer a demarcação com nossas próprias mãos”, como afirma a professora Beth, os índios buscam assumir a condição de sujeitos na solução dos problemas resultantes de suas relações com o Estado e os grupos econômicos da região.

Esta ação, ligada a interdição das áreas que possuem grande importância para a sobrevivência sócio-cultural do grupo, é desencadeada, geralmente, após reivindicações feitas aos poderes públicos, percorrendo uma trajetória assentada nos princípios constitucionais do país. Desse modo, a morosidade da justiça e/ou a negação das reivindicações postas pelos índios, muitas vezes, estão na origem da ocorrência de uma retomada. Nesse sentido, o que se tem visto, face ao que assegura o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, reconhecendo que os grupos indígenas possuem “os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-los e fazer respeitar todos os seus bens”, é a inoperância do Estado em assegurar a “ordem social” em diferentes áreas do país.

No caso dos Tapeba, a construção de um mapa encenando o que poderia ser o território desta etnia na contemporaneidade, refletiria essas relações de poder ligadas a conflitos fundiários e conseqüente lentidão no processo demarcatório. Tal processo remonta, entre eles, ao início de 1986, com a realização da identificação da área indígena, performando uma relação assimétrica, complexa e tensa ligada à situação de emergência étnica de suas comunidades frente às influências dos grupos econômicos e politicamente mais expressivos da região. A não homologação de suas terras demonstra a dramaticidade de um quadro etnopolítico marcado por sucessivas perdas e ganhos dos direitos histórico-culturais do grupo, como destacado no capítulo anterior.

Assim, conforme informações discutidas em salas de aula das escolas diferenciadas de suas comunidades, recolhidas durante a observação de campo, o território Tapeba teria sofrido, conforme os processos de negociações, uma significativa redução, visto que a memória social dos índios delimita outros contornos que aqueles atualmente em disputa. De 30 mil hectares inicialmente apontados pelas lideranças Tapeba, passando, posteriormente, para 18 mil, restam, na atualidade, aproximadamente 4,8 mil hectares que são objeto de litígio na justiça.

Conforme já demonstrado, os Tapeba, por sua vez, seguem com o processo jurídico de demarcação do seu território perante os órgãos oficiais, paralela a ação das retomadas, e, de outro, os grupos contestadores reagem utilizando-se de seu poderio econômico para impedir a posse do território pelos índios. Nesse caso, é importante destacar que a família Arruda, uma das maiores detentoras de terra em Caucaia, promove ocupações desordenadas, usando outros grupos marginalizados socialmente, numa tentativa de prejudicar o processo demarcatório. Há, com isso, a promoção de uma grave situação de tensão e conflito entre grupos minoritários (índios e não-índios) que ocupam o mesmo espaço, agravados diante da alegação da não existência de índios em Caucaia.

Na consideração dos diferentes conflitos que caracterizam a situação étnica Tapeba, acredito que os atores índios e não índios, construindo seus cenários de atuação, tornam-se os autores dos mapas geográfico-sociais que encenam relações de poder (SCHECHNER, 2003). Estas relações vêm redesenhando os contornos da cartografia Tapeba, sobretudo, por meio dos processos de retomadas realizadas pelo grupo. De 1992, ano da primeira retomada, até 2007 foram recuperados aproximadamente 1.200 hectares de terra, a maioria deles situada dentro dos limites estabelecidos oficialmente. No entanto, outras partes do território ocupado, como a localidade de Coité, avançam estes marcos, uma vez que estariam localizadas na extensão territorial desenhada pela memória coletiva do grupo, conforme pode ser visto na figura 19 da página seguinte que retrata a localização das escolas Tapeba.

Pensando nos processos de retomadas ocorridos nos últimos tempos, percebo sua estreita ligação com a escola em quase todos os casos³⁴. Nessas mobilizações políticas, uma parte da área, geralmente, é destinada para a construção de prédios escolares ou, se por ventura já houver a existência de alguma edificação, esta será reservada para o seu

³⁴ Das 12 escolas existentes nas comunidades Tapeba, apenas três (Capuan, Lameirão e Lagoa 1) não funcionam em áreas de retomada.

Figura 20: Etnocartografia das escolas diferenciadas Tapeba



Fonte: Desenho feito pelo professor e líder Weibe em 2009.

funcionamento. Esta situação me instiga a pensar na relação entre a escola indígena e os territórios contestados, tanto no que diz respeito à construção e delimitação de identidades sociais quanto na teia de relações construída entre tais identidades e a geografia do território. Com efeito, a partir da observação da experiência Tapeba, parece-me interessante perguntar sobre qual o papel das escolas diferenciadas no processo de territorialização étnica no Ceará, uma vez que a escola tem se apresentado como uma importante agência no cenário de lutas pela terra. Tal investigação poderia estar associada a realização de uma cartografia das escolas indígenas no estado, objetivos que, no entanto, excedem aos da presente pesquisa.

Acredito, assim, que a escola indígena, dentre outros papéis, vem ajudando a desenhar um novo mapa geo-político-social no estado. Pelo que tenho observado, a escola aparece como a primeira instituição firmada nos territórios ainda em disputa, como demonstram os casos, entre os Tapeba, das localidades do Trilho, Capoeira, Jardim do Amor, Cacos, Sobradinho, Lagoa 2, dentre outras. Obedecendo a um mesmo modelo, as retomadas promovidas pelos Tabajara de Poranga, na Fazenda Cajueiro em 2007, e pelos Tabajara de Crateús, na localidade Nazário em 2005, exemplificam o caso de, na existência prévia de construções, a prioridade de destinação destes espaços ser reservada para as escolas dos grupos.

De modo semelhante, as retomadas realizadas no Trilho, em 2004, e na Capoeira e Lameirão, ambas em 2007, tiveram como mote principal a construção de escolas diferenciadas. Talvez em virtude da especificidade desses casos, os professores tenham se constituído nos principais protagonistas destas retomadas, uma vez que tais comunidades não possuíam locais apropriados para o funcionamento das escolas. Acrescenta-se a isso as constantes ameaças de despejos por parte dos locadores dos imóveis onde elas funcionavam anteriormente.

Atualmente, no Trilho, a própria comunidade construiu em mutirão um prédio com três salas de aula, com recursos financeiros oriundos da ADELCO, ao passo que na Capoeira e no Sobradinho as aulas ocorrem debaixo de uma barraca coberta com lona. No caso da Capoeira, está prevista a construção de um prédio escolar também com a ajuda desta ONG. Para o primeiro caso, esclarece a professora Beth, se fez necessário o engajamento da comunidade para a construção da escola.

A gente convenceu alguns pais, algumas mães a entender que era pro bem de todos os nossos filhos. Que ninguém podia mais viver pagando do nosso próprio bolso, tirando do nosso salário uma coisa que a gente tinha área que dava pra fazer a escola e ninguém não tinha como conquistar essa área. Aí a única forma foi através da retomada e até hoje graças a Deus estamos aqui.

A partir do convencimento da importância da escola e da retomada como táticas e estratégias de conquista de um território ameaçado, os professores buscaram demonstrar a necessidade de não sujeição dos índios à situação de funcionamento de suas escolas. Nesse sentido, o pagamento “do próprio bolso” do aluguel de um espaço para realização das aulas na comunidade, contraposto ao fato de que os índios tinham “área que dava pra fazer a escola”, pode parecer também como ato de submissão aos interesses fundiários dominantes na região. Desse modo, a única forma de conquista do território, face a sua contestação, é a retomada e a construção da escola como modos de legitimação da presença indígena no local. Este fato revela também o significado que a educação escolar tem alcançado nos projetos societários indígenas.

Pensando nos casos em que as retomadas foram motivadas pela necessidade de construção de escolas, exemplificando, uma vez mais, a natureza da relação entre a criação das escolas diferenciadas e as demandas territoriais dos índios, acredito que tais espaços escolares têm se constituído num dos palcos principais para a encenação do protagonismo indígena. Além disso, algumas situações sugerem que as escolas assumem um importante papel na própria formação das comunidades, atuando, simbolicamente, como fator de “etnização” de um lugar ou grupo.

No município de Crateús, por exemplo, se as primeiras ocupações territoriais urbanas, promovidas por grupos de excluídos socialmente – os sem teto –, ocorreram com uma presença de populações (ainda) não identificadas como indígenas, na atualidade, os locais ocupados vêm se configurando como espaços notadamente de índios. Com o estabelecimento das famílias nestes espaços, surgem as escolas indígenas como uma das primeiras instituições legitimadoras de suas presenças no lugar. Dessa forma, em Crateús, as escolas diferenciadas se fizeram presentes em todas as comunidades que atualmente se assumem como indígenas. A maioria delas funciona em prédios das associações comunitárias ou casas alugadas pela SEDUC. Até o final do segundo semestre de 2008, está prevista a conclusão de uma primeira edificação destinada especificamente ao funcionamento da educação escolar indígena. Construído pelo Estado, segundo projeto

arquitetônico da FUNAI, o prédio fica localizado na aldeia São José, habitada pelos Potiguara.

Com efeito, fenômenos recentes têm ajudado a pensar a extensão da relação entre escolas indígenas e ocupação dos espaços territoriais. Assim, nos movimentos migratórios de retorno ao campo, quando ocorre a saída de um grupo que habitava uma comunidade urbana originando uma outra no ambiente rural, as escolas – e, pode-se dizer, as experiências escolares comunitárias – são “levadas” por tais grupos para os novos espaços que irão habitar. Casos ocorridos com um grupo de Tabajara, da comunidade Vila Vitória, localizada na zona urbana de Crateús, que migrou para a localidade Nazário, situado na zona rural do mesmo município e outro grupo de Tabajara e Kalabaça situados no município de Poranga que levaram consigo, em seus deslocamentos, a escola indígena de suas comunidades.

Nesse deslocamento, as fronteiras administrativas dos setores que gerenciam a educação, muitas vezes, não são obedecidas, criando novas demandas para tais órgãos. Exemplificando esta situação, uma professora tabajara da comunidade da Terra Prometida em Crateús, após o deslocamento de seu grupo para o município de Quiterianópolis, levou consigo os equipamentos mobiliários e escriturários pertencentes a uma área de atuação regional da SEDUC, a CREDE 13, para uma outra, a CREDE 8, em cujos limites administrativos não havia até então uma escola indígena. Assim, se fez necessário a lotação da professora nos quadros do novo CREDE, bem como a designação de um de seus técnicos para o acompanhamento da educação escolar indígena, além de outras providências administrativas ligadas à locação dos materiais permanentes, como fogão, geladeira, tv, aparelhos de vídeo etc.

Por meio desses exemplos, compreendo que a escola está centralmente ligada à produção de uma realidade sócio-político-geográfica dinâmica, cujas transformações refletem as diferentes correlações de força presentes nas experiências étnicas de comunidades situadas em territórios contestados. Assim, pode-se dizer que, delimitando territórios e marcando identidades, a escola se situa num tempo-espaço de fronteiras. Pensando na relação entre as escolas indígenas e os fluxos migratórios dos grupos, quer seja nos processos de retomada no ambiente urbano quer seja naqueles caracterizados como retorno ao campo, o “nomadismo” das escolas diferenciadas parece representar, dentre outros papéis, a necessidade de um palco instituído para a encenação de uma “autonomia territorial indígena”.

Dessa forma, a escola figura como o cenário de uma narrativa contada pelos índios, na qual a retomada de terras pode representar também as estratégias de “retomada de identidades”. Com efeito, em alguns casos, ela serve para informar, para certos atores externos (FUNAI e outras instituições indigenistas públicas e privadas, organizações indígenas, pesquisadores de universidades e outros agentes da sociedade civil), a presença indígena num determinado local. Nesse sentido, não é por acaso que a escola tem sido utilizada por grupos estigmatizados como um dos principais vetores na organização etnopolítica de suas comunidades, em áreas outrora não caracterizadas como indígenas.

Nos movimentos migratórios e de reconfigurações sócio-culturais que caracterizam as etapas recentes do processo de reemergência étnica no Ceará, as retomadas figuram também como mecanismos de legitimação das escolas diferenciadas. O protagonismo dos professores-líderes nos momentos de ocupação do território indígena, então, demonstraria alguns dos sentidos possíveis da aproximação, pregada pelo movimento social dos índios, entre a educação e a luta pela terra. Sendo assim, percebo as formas pelas quais a escola diferenciada, estando voltada para os propósitos do movimento indígena, desempenha importante papel numa geografia simbólico-política construída pelos processos de retomada.

2.3.1 Retomada na Capoeira: a escola chama a comunidade para formar uma aldeia

Capoeira, uma das 17 comunidades Tapeba, está localizada dentro da área territorial proposta pela atual demarcação oficial. No mapa político-administrativo do município de Caucaia, no entanto, a localidade Capoeira aparece como uma área peri-urbana denominada de Bairro Padre Júlio Maria. A divergência dos topônimos reflete os conflitos vivenciados pelos índios em sua interação com os regionais, servindo, segundo os Tapeba, para os não índios negarem a sua presença no local. O poder de nomenclatura do lugar está ligado a uma disputa simbólica pela sua posse, como sugere o caso descrito no capítulo anterior, no qual o protesto ocorrido em função da mudança de nome de uma das ruas desta mesma localidade foi apresentado como um exemplo de preconceito contra o grupo.

Assim, a nomenclatura de uma localidade, bem como sua delimitação espacial, está sujeita às transformações advindas dessa correlação de forças. As mudanças sócio-históricas, desse modo, produzem novas cartografias conforme a ação dos diversos atores

sociais em jogo, sendo o espaço percebido, ao mesmo tempo, como um palco de fatos históricos e depositário de valores sociais e culturais da sociedade que o habita (LEÃO BARROS, 2004). Conforme ensinamentos de Geertz (1989) os próprios mapas devem ser lidos como textos culturais, cujas interpretações podem descrever o sentido das práticas e pensamentos dos indivíduos.

Observo, então, que são também nos processos de construção do seu espaço que os Tapeba envidam esforços na criação das diferenças que lhes peculiarizam frente à população não indígena local. Desse modo, além da manutenção do nome da localidade como Aldeia da Capoeira, remontando a memória ancestral do grupo, os Tapeba tentam transformar esse espaço sociocultural numa comunidade étnica. Marcando a sua presença no local, destacam-se a conquista de um posto de saúde indígena e os esforços para criação e manutenção da escola, além das mobilizações político-culturais promovidas no lugar.

Segundo dados de 2007, fornecidos pela COPICE, a comunidade da Capoeira é a quinta área com maior índice populacional Tapeba. Estão cadastradas no sistema de atendimento a saúde indígena realizado pela FUNASA 55 residências, 59 famílias, num total de 222 pessoas. A área é conhecida como apresentando um alto grau de violência (furtos, assaltos etc.), motivo pelo qual fui aconselhada a não me dirigir à escola sozinha. A maioria dos Tapeba dessa localidade ocupa casas de taipa com poucas condições sanitárias, pois faltam esgotos e banheiros, embora exista um posto de saúde destinado ao atendimento dos índios. Há na localidade uma igreja católica que promove ações pastorais junto a comunidade e vários templos evangélicos aos quais muitos Tapeba estão filiados.

Além da escola diferenciada que funciona há dez anos, existem outras não indígenas que atraem os alunos Tapeba para os seus quadros em virtude dos problemas que esta escola apresenta. Atualmente funcionando num barracão na área de retomada, a escola da Capoeira tinha suas atividades realizadas num prédio alugado com poucas condições de funcionamento (salas pequenas e pouco arejadas, sem espaço para recreação, com problemas sanitários, elétricos etc.). O pagamento do aluguel era efetuado pelos professores e demais funcionários, somando-se ainda outras despesas como as de água e luz, o que os sobrecarregava com responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo sistema público de ensino.

Acredito que estes fatos também têm contribuído para a desarticulação da escola e desestímulo do professorado, pois como argumenta a líder e funcionária da escola Dona Virgem: “Além de o ganho ser pouco ainda tem que pagar muitas coisas da escola”. Em

consequência de furtos dos seus equipamentos e da merenda, das constantes ameaças de despejo pelo proprietário do prédio devido aos atrasos no pagamento do aluguel, das desavenças entre as lideranças e destas com os professores, do afastamento de alguns docentes por motivos “espirituais”, a escola tem perdido alunos e aumentado sua descrença perante os demais comunitários e os regionais.



Sequência

21

22

23

24

25

Figura 21 – “Barracão” onde funciona a Escola Diferenciada Indígena E.F.M Capoeira. Local: Capoeira

Figura 22 – Sala de aula da Escola da Capoeira

Figura 23 – Hora do recreio: “momento da merenda”

Figura 24 – Entorno da retomada

Figura 25 – Moradia provisória

Tal quadro reflete a condição dessa escola em face as outras das comunidades Tapeba, pouco participando das atividades pedagógico-rituais (raras apresentações na Feira Cultural, na Festa da Carnaúba, nos Jogos Indígenas, nas caminhadas etc), quase inexistindo as aulas culturais ocasionando pouco incentivo à prática da dança do toré e do uso dos trajes tradicionais, além de, recentemente, não mais participar de um núcleo gestor. Nesse contexto, a sua presença no espaço da retomada figura como uma aposta dos índios no seu fortalecimento, tendo em vista o papel que esta agência educacional tem desempenhado nos processos de ocupação territorial.

Segundo depoimento do líder José Edivandro Teixeira, conhecido como Vandim, a escola, ao funcionar dentro de uma retomada, “serve pra juntar mais os índios, chamar mais a comunidade pra dentro da Aldeia”. Dessa forma, na intenção de instituir e fortalecer uma “aldeia”, a escola serviria para “juntar” os índios em torno de um projeto coletivo de comunidade étnica. Nesse cenário político, indivíduos posicionados como meros espectadores (índios não participantes nos processos de luta) são convidados para assumirem a condição de atores no enredo da retomada. Ressalto também que, nesse caso, um dos motivos desta ação política é a construção da escola, evidenciando a sua importância no processo de configuração étnico-territorial da Capoeira. A retomada e, conseqüentemente, a construção de um prédio escolar parecem constituir-se então como valiosas oportunidades de “edificação” da educação escolar diferenciada para esses atores.

Diante das dificuldades enfrentadas pela escola, acredito que somente após sua reestruturação interna dar-se-á o reconhecimento e a legitimidade buscados pelos índios em seus projetos educacionais. Com efeito, a “desorganização” observada na escola da Capoeira reflete a situação de instabilidade política vivenciada pela própria comunidade, percebida, perante os demais grupos Tapeba, numa situação de margem. Compreendo, desta feita, que os laços comunitários da Capoeira, no contexto de uma “experiência étnica” Tapeba, podem ser fortalecidos por meio da melhoria das suas ações educativas, uma vez que as escolas diferenciadas parecem revelar um forte sentido de unidade aos índios. Nesse processo caberá aos professores e lideranças a função, a exemplo do já ocorrido em outras comunidades, de lutarem para que esse projeto de educação e de comunidade seja efetivado.

Enquanto uma importante performance política, a retomada parece figurar como um dos mecanismos fundamentais nos processos de consolidação da escola e da comunidade. No “chamamento” dos índios para o trabalho coletivo é destacado o caráter

pedagógico dessa ação, tendo em vista que uma das funções dos atos de performance é ensinar (SCHECHNER, 2003). Desse modo, as ações de retomada também sugerem pensar nas pedagogias presentes na organização das lutas de diferentes movimentos sociais, como pode ser percebido na descrição da ocupação Tapeba ocorrida numa área da Capoeira.

Essa retomada, segundo os relatos do líder Vandim e da professora Graciana, se deu na madrugada do dia cinco de março de 2007, constituindo-se no resultado de várias articulações promovidas, ao longo de onze meses, pelo chamado Grupo da Terra junto aos demais membros da comunidade. O referido grupo, presente em várias comunidades, organiza-se de modo mais efetivo nos momentos em que os conflitos territoriais são mais acirrados, apresentando, assim, um caráter transitório. Na Capoeira, logo após a sua formação, o Grupo perde o apoio de uma liderança tradicional da comunidade, acentuando os conflitos políticos internos. Isto resultou na emergência de outra liderança comunitária no âmbito da retomada, encarnando essa condição perante toda a comunidade.

Para além desses problemas políticos internos, o processo de reocupação do território foi marcado pelas dificuldades advindas da falta de um maior apoio externo dos órgãos indigenistas face a situações como, por exemplo, a das chuvas que castigavam os índios. Esses fatos dificultaram a permanência e envolvimento de alguns índios, tendo em vista os problemas relacionados a construção de barracas, escassez de alimentos, utilização de energia elétrica, de água potável, dentre outros.

No entanto, após oito meses, o cenário político e a paisagem física sofreram modificações significativas. Se antes a área da retomada era ocupada permanentemente por um maior número de pessoas que demarcavam o local com o fito de assegurar sua posse, resistindo às investidas do posseiro, atualmente, cessado os momentos iniciais de conflito, muitas famílias retornaram para suas moradias anteriores, embora haja a intenção da volta assim que sejam construídas suas casas nesse espaço.

Por conseguinte, havia restado na área apenas duas casas ainda em construção, algumas barracas de lona abrigando dez famílias que se fixaram no local, uma barraca que funciona como cantina e depósito do material escriturário da escola e, no centro, o chamado barracão, onde acontecem as aulas e nos fins de semana as reuniões e demais encontros políticos. Observo, desse modo, que permaneceram no espaço da retomada, após os momentos mais dramáticos dos confrontos iniciais com o posseiro, os principais marcos de uma ocupação étnico-comunitária, dando mostras ainda da centralidade da escola diferenciada nesse processo.

Não é demasiado lembrar que dentre os motivos para a ocupação da área destacam-se a necessidade de se conseguir um espaço para a construção de um prédio escolar, a garantia de moradia para 40 famílias, a demarcação de uma área para o plantio e a construção de um posto de saúde. O que o exemplo da retomada da Capoeira parece sugerir é que a escola, como um dos principais espaços de agenciamento coletivo, chama os índios a protagonizarem as cenas de um enredo político cujo tema central poderia ser definido como o fortalecimento de um sentido comunitário. Percebo, com isso, que um dos ensinamentos possíveis da ação da retomada para os índios é da necessidade de atuação coletiva desses atores na defesa de um projeto próprio de educação e sociedade.

A autonomia político-territorial e educacional da comunidade ganha relevo, expressando, para os índios, aspectos fundamentais de uma experiência étnica Tapeba. Performada no ato político da retomada, essa experiência, conforme sugerem as descrições acima, ganha como palco principal para sua apresentação a escola diferenciada. Nesses espaços são fomentadas discussões, dramatizadas as vivências do grupo, ressemantizados os saberes tradicionais, narrada a história, (re)construída a cultura, aprendidos os direitos dos índios, enfim, são construídos alguns dos significados de sua experiência étnica. Tal situação torna-se mais patente quando a escola está situada nos territórios contestados, como demonstra os casos das retomadas.

2.3.2 Retomada do Trilho: conteúdo da sala de aula

“Nós também fazemos trabalhos com os alunos dentro das retomadas”. A partir da fala da professora Iolanda, penso num importante aspecto de tal ação política e pedagógica: a utilização das retomadas como recurso privilegiado na preparação dos alunos e da comunidade para a luta em favor dos seus direitos. Na continuação de seu relato, Iolanda afirma o papel da escola diferenciada na construção de uma pedagogia que nasça das vivências ou experiências de luta dos índios.

Uma escola diferenciada é essa da realidade. É essa que está usando as próprias retomadas, as próprias pessoas da comunidade para ser o recurso do professor e do aluno na sala de aula. A escola diferenciada é a escola que está trabalhando a realidade da comunidade, a realidade do aluno.

Uma pedagogia diferenciada, gestada a partir da realidade sócio-política e cultural dos índios, utilizando-se das suas experiências de lutas e conflitos na conquista de direitos,

se aproximaria, então, da perspectiva freiriana da educação como prática libertadora, entendida enquanto instrumento privilegiado no desenvolvimento do poder de reflexão sobre si mesmos, os problemas de seu grupo e de seu tempo. Conscientes de sua problemática, de acordo com essa proposta, os índios poderiam ganhar força e coragem de lutar, resistindo aos diferentes poderes de “desenraizamento” a que estão submetidos em suas relações intersocietárias (FREIRE, 1989). Nesse sentido, o papel que as escolas diferenciadas Tapeba vêm desempenhando nos processos de retomada, evidencia, numa proposta educacional ajustada aos interesses e necessidades particulares dos índios, que os próprios conteúdos curriculares estão ligados aos projetos societários das comunidades étnicas.

“Algumas aulas de geografia, história, a gente tá utilizando as retomadas pra fazer estudos” dessa forma a professora Beth reafirma a utilização das retomadas como componente pedagógico seja como recurso ou como próprio conteúdo didático. Com a prática pedagógica de incorporar as experiências vividas no processo de escolarização, os professores indígenas possibilitam também aos seus educandos a compreensão e produção de conhecimentos gerados na interseção da teoria e prática. Tais conhecimentos ao tomarem como base a realidade sócio-cultural dos alunos indígenas constituem os fundamentos de uma pedagogia crítica. Esta é defendida por Giroux e Simon (2001, p.105) como aquela que

ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para se levantar questões de teoria e prática [...] É uma forma que proclama a experiência da diferença vivida como uma pauta para discussão e como um recurso central para a pedagogia da possibilidade.

Estas experiências de retomada a que as professoras se referem ocorreram na comunidade do Trilho³⁵, situada no distrito de Capuan, formada por 108 famílias, num total de 412 pessoas. O Trilho é a terceira localidade de maior povoamento Tapeba, perdendo, em termos populacionais, apenas para as comunidades Lagoa 2 que conta com 247 famílias e 894 pessoas e Jardim do Amor que possui 140 famílias e 503 pessoas. A maioria das residências encontra-se disposta às margens da linha de ferro da Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU).

³⁵Trilho é uma referencia a estrada de ferro Baturité que corta o município de Caucaia, ligando Fortaleza a Sobral, conforme dados de Barreto Filho (1992).

Habitar as margens do Trilho representa uma situação dramática na história do grupo, sendo recorrente em suas memórias as narrativas sobre a “Maria Fumaça”. Dona Virgem contou-me, em depoimento emocionado, que uma de suas irmãs perdeu um filho em um incêndio provocado pelas faíscas de fogo expelidas pela locomotiva. A passagem da Maria Fumaça, segundo essa liderança, provocava medo nos Tapeba mais antigos, sobretudo pelo fato de suas casas serem cobertas com palhas da carnaúba.

Em sua performance narrativa Dona Virgem, comunicando e criando suas experiências de etnicidade, completa o sentido do relato com gestos e posturas corporais demarcadas. As lágrimas e a entonação da voz, dentre outros elementos de comunicação acionados, são empregados num contexto de interação que remete, narradora e pesquisadora ouvinte, para o passado do grupo. Mergulhando as experiências do coletivo Tapeba em um relato biográfico, Dona Virgem atualiza os dramas de sua comunidade. Por esse processo, conforme Benjamin (1994, p.205), “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”

Valiosos recursos didáticos na comunicação dos dramas sociais vivenciados pelo grupo, o relato e sua enunciação (re)constróem um contexto privilegiado para compreensão dos processos culturais Tapeba. Este enredo compõe o repertório de histórias das suas comunidades de narradores, sendo, por este motivo, importante para eles a sua reprodução, inclusive como conteúdo das aulas culturais. Abaixo transcrevo outra versão da mesma narrativa, escrita pela aluna do 6º ano da Escola Índios Tapeba, Antônia Aylane, que a ouviu de sua avó.

Certo tempo alguns índios moravam em casas de palha bem perto do trilho. Naquele tempo tinha um trem chamado Maria Fumaça. Quando a Maria Fumaça fazia seu barulho, todos saíam correndo para suas casas para proteger seus filhos e avisar os outros moradores que Maria Fumaça estava se aproximando. Todos se apavoravam, pois a Maria Fumaça soltava faísca de fogo e muita fumaça. Um dia a faísca pegou na casa de uma mulher e morreram queimados três sobrinhos dessa mulher. Desde então nenhum índio quis morar em casa de palha com medo da Maria Fumaça.

As histórias contadas pelos Tapeba, enquanto expressões culturalmente construídas – inclusive as que narram a fundação de suas escolas –, se constituem num poderoso meio de acesso às interpretações que eles fazem de si mesmos, organizando e articulando suas experiências (HARTMANN, 2005; BRUNER, 1986). Partindo dessa

premissa as narrativas aportam as representações que os Tapeba constroem de si e as feitas pelos outros, revelando alguns aspectos de suas realidades sócio-culturais.

O drama familiar contado nestas narrativas assume o status de evento representando, sobremaneira, as experiências de territorialização Tapeba. Morar às margens do trilho significava perigo. No entanto, os antigos se mantiveram por lá a despeito das adversidades vivenciadas. Na comunicação desse enredo, as comunidades de narradores Tapeba parecem, aconselhar – no sentido benjaminiano de continuar uma história que está sendo narrada – às gerações presentes (ou as suas comunidades de ouvintes), para que mantenham seus laços com a terra, mantendo-se nela. Ainda conforme Benjamin (1994, p. 200), a narrativa

tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos.

O uso das narrativas, não só como conteúdos didáticos, mas, também com a intenção de formar comunidades de ouvintes e de narradores, como pude observar através das aulas culturais assistidas, demonstra que os professores compartilham com as comunidades de narradores o mesmo interesse em "conservar" as histórias do grupo. Na (re)contação dessas histórias, as experiências do narrador são incorporadas às de quem ouve, fazendo, com isso, com que as idéias de coletividade (inerentes às narrativas) se sobreponham às de individualismo. Nesse sentido, a moral das histórias narradas aponta para a necessidade dos Tapeba permanecerem em seus territórios tradicionais. Sob esse aspecto, as retomadas assumem o significado, como tenho procurado demonstrar, de destacado meio de permanência e resistência dos índios na luta pela posse do seu território.

A comunidade do Trilho vive sua segunda experiência de retomada. A primeira ocorreu no dia 22 de novembro de 2004 e a segunda em 03 de abril de 2006. Nesta última estão assentadas 54 famílias, tendo sido reservada para moradia e construção de um posto de saúde. A primeira retomada, com área reservada também para o plantio e implantação de projetos comunitários como, por exemplo, a instalação de uma casa de farinha, teve como principal meta, semelhante ao caso da Capoeira, a construção do prédio escolar, com a particularidade da comunidade ter sido contemplada em 2001 com financiamento do poder público estadual para a construção de uma escola, não construída por falta de

terreno³⁶. O funcionamento da escola na primeira retomada figurou como importante estratégia acionada pela comunidade, sobretudo os professores, para manter o local ocupado, condição *sine qua non* para a configuração e sustentação da retomada.

A escola do Trilho
17/10/2007

A escola funciona em dois ambientes. O primeiro, um prédio que já estava construído antes da retomada, possui quatro divisórias. Em um dos cômodos funciona a sala de professores, diretoria e secretaria, no segundo um depósito de materiais, no terceiro o banheiro e no quarto a cozinha. Na parede da sala dos professores estão fixados cartazes com informações diversas; uma fotografia do pajé Zé Tatu; alguns artesanatos (uma flecha em miniatura, colares, cocares e tangas). A mobília é constituída por um birô, algumas cadeiras e uma estante com livros. Na cozinha há um freezer e um fogão. O segundo ambiente é formado por seis salas, sendo cinco delas ocupadas rotineiramente pelas aulas e a outra denominada de sala de leitura. A escola oferece aulas de reforço para os alunos, ministradas, voluntariamente, por duas professoras evangélicas. As salas são pequenas, três delas voltadas para o lado do sol. Os professores da escola são Chiquinho, Aline, Dênia, Antonio, Assis, Beth, Suzana e as gestoras Iolanda e Graciana. Existem ainda duas funcionárias contratadas pela secretaria de educação do município, uma como merendeira e a outra como serviços gerais. A escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 7º ano, possuindo 120 alunos. Notei haver um bom trabalho pedagógico no empenho dos professores em resolver as dificuldades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Os docentes possuem a prática, nem sempre observada nas outras escolas diferenciadas do grupo, de registrar as aulas em diários de classe, colocando informações a respeito dos conteúdos, metodologias e recursos didáticos utilizados.

Não obstante o fato de alguns de seus membros já ter participado, na condição de coadjuvantes, de outras retomadas, inclusive na área Tapeba, a situação de protagonismo vivenciada desde a primeira experiência de retomada no Trilho, trouxe novas questões ligadas à organização social interna do grupo. Nesse momento, ganham destaque as divisões, relacionadas à organização política comunitária, entre apoiadores ou não de tal ação, resultando em uma maior atuação de alguns professores junto aos demais membros do grupo.

³⁶ Neste projeto de construção de escolas indígenas, posto em prática pela SEDUC a partir de 2001, fora acordado que cada etnia disponibilizasse as áreas onde seriam edificadas as construções.

Assim, buscando conscientizar os moradores do Trilho a respeito da importância da retomada enquanto estratégia necessária para reaver parte do território Tapeba, face às ameaças de confronto entre índios e posseiro, os professores tiveram que convencer os comunitários que tentavam se eximir desse processo a participar da retomada. A este respeito, a professora Iolanda, diz:

Para as pessoas aqui da comunidade era difícil chegar com essa idéia de se fazer uma retomada. A gente teve um pequeno problema em relação a isso, porque pra essas pessoas era muito nova essa coisa de retomada [...] eles ficavam dando ouvido ao que as pessoas diziam, que se o posseiro chegasse ia matar todo mundo, essas coisas.

Nesse caso, destaca-se o fato de que esse movimento se constituiu numa iniciativa dos professores da escola do Trilho apoiados pela APROINT, conforme demonstra ainda Iolanda: “a associação dos professores teve um papel muito importante nessa primeira retomada aqui. Porque foi quem realmente, junto com a gente, fez nascer a idéia e fez acontecer”.

Nesse cenário, os professores, ao expressarem preocupação com a questão da reconquista do território, aproximaram-se dos anseios dos líderes mais antigos que têm destacado a prioridade da luta pela terra. Dessa forma, os primeiros conquistaram um novo status, passando a desempenhar papéis de prestígio nas correlações de força internas do grupo. Para pensar essa questão são sugestivas as idéias de Goffman (1999, p.23-24) em sua definição do “desempenho” enquanto atividade de determinado participante que, no processo de interação “face a face”, exerce influência sobre o outro. À luz dessa definição, destaco as ações de convencimento dos professores que, além de fazer com que os comunitários participassem da retomada, têm exercido uma crescente influência, inclusive junto a algumas lideranças, no processo de reconhecimento e legitimação da educação diferenciada.

Além do destaque alcançado pelos professores, a retomada colocou em perspectiva a participação dos alunos. Estes, destacados atores políticos nesse cenário, usaram seus corpos para promover a não violência. Conforme Iolanda, “eles já tinham uma maneira de se portar. Ficavam na frente dos adultos por achar que em crianças eles [posseiro e polícia] não vão bater”. Sendo assim, colocando seus corpos a serviço da retomada, os alunos da escola do Trilho evidenciaram o fato de “que a identidade e a subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos

e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas.” (SILVA, 2002, p.41). Através de sua “maneira de se portar”, as crianças performam uma determinada relação com sua comunidade, chamando a atenção também para o caráter educativo desses momentos dramático-rituais.

Observo, por conseguinte, que as aulas ao funcionarem no local da retomada – com os professores e alunos assumindo o protagonismo dessa ação – ajudaram a dar uma maior visibilidade a esse processo político, atraindo a atenção de agentes e agências indigenistas para suas problemáticas territoriais e educacionais. Além do suporte material e financeiro para que os indígenas permanecessem na retomada (alimentação, vestuário, material didático), eles forneceram apoio legal com vistas a garantia dos seus direitos sociais. A participação desses atores externos, “completando” o significado político da retomada, faz pensar na necessidade do público nas ações de natureza performático-ritual, servindo “para atar todas las piezas y darles coherencia” (TAYLOR, 2000), atestando sua legitimidade.

Protagonizando performances políticas nas retomadas, os alunos, a exemplo dos professores, expressam o sentido e o sentimento de pertença étnica nessas ações. Ligado à importância da terra para o grupo, este sentido e sentimento estão sendo trabalhados cotidianamente na sala de aula. O exemplo Tapeba atualiza, dessa maneira, a equação já apontada entre educação escolar indígena e conquista de territórios. Nessa mesma direção, acrescenta ainda a professora Iolanda: “Hoje as crianças dizem: isso aqui também é nosso, porque nós não retiramos logo a cerca? [...] Hoje elas já têm consciência do que é a terra indígena. E antes elas achavam que iam tomar a terra dos outros”.

Ter consciência do que é a terra indígena para os índios está ligado ao processo de seu auto-reconhecimento como sujeitos de direito, donos de seu próprio território. Em outras palavras, significa se reconhecer como índio que faz parte daquele lugar. Conteúdo pedagógico recorrente nas salas de aula nas retomadas, a afirmação identitária emerge como importante contraponto às situações de preconceito, traduzidas, conforme demonstrado, nas imagens do índio sem direitos. Acredito, com isso, que nos territórios contestados esse movimento político-afirmativo revela de modo cada vez mais nítido os contornos do processo de configuração de um coletivo social. Sendo assim, o sentido da expressão “isso aqui também é nosso” representa a existência do “nós” indígena, também construído na sala de aula.

Na vivência de duas experiências de retomada, os alunos da escola do Trilho demonstram haver um crescente engajamento nas questões sócio-políticas de suas comunidades, evidenciando sua implicação enquanto importantes atores nesse cenário. Na segunda retomada a participação dos alunos se deu de forma menos intensa, porém não menos valorativa, uma vez que a conquista dessa segunda área destinou-se, sobretudo, a construção de habitações para algumas famílias que não possuíam moradia própria, inclusive alguns pais de alunos. Embora não tivesse o objetivo precípuo de construir escolas, sua especificidade também se constituiu em conteúdo e recurso pedagógico. A discussão sobre a retomada enquanto ação pedagógica se fez presente nas atividades escolares ao longo do ano letivo, marcando especialmente as comemorações do abril indígena, a preparação para os Jogos Tapeba, Caminhada do Dia do Índio Tapeba e Feira Cultural.



Sequência

26

27

28

Figura 26 – Prédios onde funcionam a Escola Diferenciada Indígena E.F.M Tapeba do Trilho. Local: Trilho

Figura 27 – Sala de aula da Escola Tapeba do Trilho. Classe de alfabetização

Figura 28 – Sala de aula da Escola Tapeba do Trilho. Aula de reforço

2.4 SÍNTESE INTEGRADORA

Ao enfatizar, “sob o signo do preconceito”, a relação entre as demandas por escolas e os processos de (re)conquista territorial, acredito que a criação dos primeiros espaços escolares indígenas entre os Tapeba traz à tona uma série de questões que se ligam aos problemas de legitimação de sua condição étnica, de seu projeto de sociedade e de escola. Na luta por escolas, as ações sociais desses atores, construindo com seus esforços as escolas de suas comunidades, ao mesmo tempo em que buscavam assegurar a sua presença no território, terminaram por pressionar o Estado para que assumisse alguns compromissos frente ao conjunto das demandas reivindicadas.

Sob esses aspectos, as histórias que narram o nascimento das escolas Tapeba, apontam, de um modo geral, para a busca de superação e transformação dos símbolos de estigma associados aos índios nas escolas não indígenas da região. Observo, com isso, que o tema do preconceito tem orientado, de modo privilegiado, suas práticas políticas e pedagógicas. No uso político do território e da escola, as retomadas figuram como estratégias destacadas na busca de legitimação do projeto educativo diferenciado e da própria existência e resistência dos índios.

A exemplo dos eventos ritual-pedagógicos apresentados no próximo capítulo como táticas e estratégias privilegiadas de ressemantização dos símbolos de estigma e preconceito, as retomadas têm posto em primeiro plano a função social das experiências escolares dos índios, sugerindo a imagem, já anunciada em outro momento, da escola como o “lugar dos direitos” (NASCIMENTO, 2006). Tal imagem, revelada nos discursos de professores e lideranças indígenas, indissociavelmente ligada a idéia de “construção de identidades”, sugere pensar as escolas diferenciadas como importante elemento no processo de reconhecimento étnico de um grupo.

3

UNIDADES DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

OS RITUAIS PEDAGÓGICOS DE RESISTÊNCIA

Trata-se não apenas de pensar a performance enquanto expressão, mas também de pensar a expressão enquanto momento de um processo, ou melhor, de uma experiência.
John Dawsey

Nesse capítulo apresento a descrição e análise de algumas das ações educativas dos professores Tapeba, na perspectiva de compreender os sentidos de resistência presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas. Observando a ritualização de tais práticas, percebo a dramatização de suas experiências coletivas por meio da escola. Desse modo, ritualizando a diferença e manipulando tática e estrategicamente o tema do preconceito, essas ações educativas representam as maneiras criativas elaboradas pelo grupo para o enfrentamento de suas problemáticas sociais.

Entendidas como atos performáticos, as práticas pedagógicas observadas instituem o que chamo de momentos ou eventos rituais, expressando e, ao mesmo tempo, formando experiências. Assim, haveria em tais atos a comunicação e estruturação da experiência, conforme modelo dado pelo círculo hermenêutico de Dilthey, no qual “a experiência estrutura as expressões e as expressões estruturam a experiência” (HARTMANN, 2005, p.126). Isto significa dizer que as performances pedagógicas dos Tapeba instauram situações nas quais os significados dos seus símbolos identitários são negociados e atualizados no momento mesmo de sua produção. Dando forma e significado às vivências e experiências interculturais dos índios, os “rituais pedagógicos” podem ser interpretados, desse modo, como atos comunicativos. Uma das idéias recorrentes nos chamados estudos de performance é a caracterização de sua dimensão comunicativa, expressando ou (in)formando experiências³⁷

Ao tomar tais eventos como unidades de experiência, acredito referenciar sua importância no processo de constituição da identidade étnica Tapeba. O diálogo, a interação e a reflexividade – característicos das práticas e eventos performáticos –, aliados ao aspecto socializador do fenômeno educativo, mostram a importância das práticas pedagógicas analisadas no processo formativo e afirmativo de suas identidades.

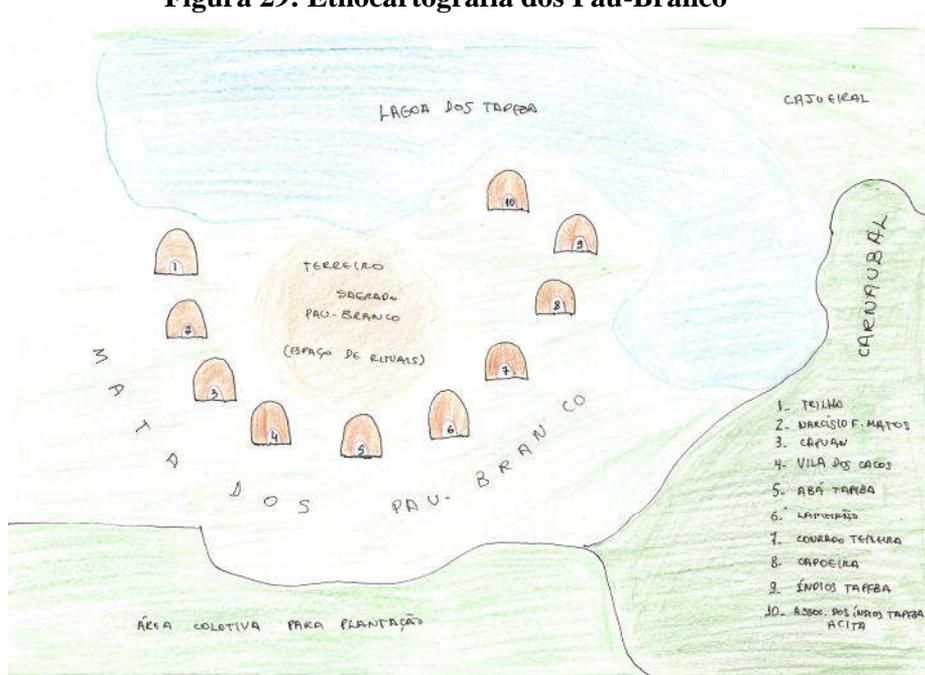
Ocupando a cena principal, os professores, lideranças e alunos Tapeba protagonizam esses eventos na demarcação de suas fronteiras étnico-identitárias frente aos processos de interação com os regionais. Assim, os índios, de objetos – cotidianos – de estigma, passam a ser vistos como sujeitos – rituais – de uma história e cultura próprias.

³⁷ Sobre o assunto ver, sobretudo, Hartmann (2005;2007), Taylor (2003), Schechner (2003), Muller (2000).

Destaca-se, ainda, o fato de haver diferenças nas formas de participação do público, dividido, basicamente, em dois tipos: índios (inclusive de outras etnias) e não índios (alunos das escolas “convencionais” dos municípios de Caucaia e de Fortaleza; agentes ligados à questão indígena, oriundos de organizações governamentais e não-governamentais). Tal divisão denota uma gradativa complexificação nas relações de alteridade, mediada pelo sentido de parentesco. Assim, na caracterização das performances dos espectadores, são distinguidos “os parentes” dos outros participantes.

A Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba e a Festa da Carnaúba, eventos categorizados como extraordinários, são realizados nos Pau-Branco, às margens da Lagoa dos Tapeba, na localidade de Capuan, na Lagoa 2, denominado pelo grupo de “terreiro

Figura 29: Etnocartografia dos Pau-Branco



Fonte: Desenho feito pelo professor e líder Weibe em 2009.

sagrado” por seu valor histórico, está ligado ao processo de reorganização etnocultural Tapeba. O local, desse modo, é simbolicamente marcado nas narrativas e memória dos mais velhos como o lugar de origem do grupo em Caucaia.

Na rala e seca vegetação do terreiro sagrado, formada especialmente de caatingas, carrascos e capoeiras, que desenham uma paisagem geográfica característica das épocas de estiagem, são construídas ocas representando cada escola. Tais ocas são construções feitas de barro, madeira e cobertas com a palha da carnaúba. Nelas estão expostos alguns

artesanatos como colares, pulseiras, bolsas, vestimentas usadas em rituais e comidas regionais. Esses objetos, confeccionados, sobretudo, por professores e artesãos da comunidade, representam, para os Tapeba, a expressão material e simbólica da sua cultura.

Os eventos rituais, enquanto práticas pedagógicas, estão incorporados ao calendário escolar indígena, fazendo parte de uma construção coletiva de elementos prático-teóricos específicos, característicos de uma proposta de educação diferenciada. Desse modo, tais atividades materiais e simbólicas realizadas pelos Tapeba ritualizariam o saber e o fazer do professor e aluno indígenas, ao mesmo tempo em que norteariam a organização curricular das suas escolas, do calendário letivo, do planejamento e gestão escolar etc. Além disso, como se sabe, o pedagógico, implicando transmissão de saber e socialização, é carregado de sentidos sócio-culturais que extrapolam os muros da escola.

As Aulas culturais, compondo o que chamo de rituais ordinários, têm como cenário a escola e palco a sala de aula. São nestes espaços que são construídos e ensaiados, no cotidiano escolar, os enredos encenados nos “Pau-Branco”. Apresentada como o principal elemento diferencial da proposta educacional indígena, esta prática pedagógica ocorre, de um modo geral, uma vez por semana. É ainda o tempo-espço de preparação dos eventos, onde são gestados muitos dos elementos tradicionais exibidos nos eventos extraordinários. Como poderá ser percebido adiante, nas Aulas Culturais são construídos os conteúdos que dão forma às “performances espetaculares” dos professores, alunos e lideranças Tapeba. Percebe-se, com isso, que é um momento e lugar de criação cultural, no qual se inventam tradições e se elaboram símbolos coletivos de identificação do grupo, aproximando escola e comunidade.

Os eventos extraordinários são idealizados e produzidos nas práticas sociais cotidianas, dando sentido às experiências vivenciadas no dia a dia. Utilizando uma linguagem religiosa, é a demonstração de que o sagrado – com todos os discursos e gestos rituais que lhe invocam – está ligado ao profano na construção de uma dada realidade social. É de acordo com essa idéia que busco perceber o processo de construção de significado das práticas e discursos político-pedagógicos dos Tapeba enquanto informadores do conjunto de suas demandas sociais dramatizadas na escola.

Entendo, ainda, conforme Certeau (2001, p.141)

que se é verdade que qualquer atividade humana *possa* ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas

sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

Acredito que o conjunto das práticas pedagógico-rituais ocorridas no âmbito das escolas diferenciadas Tapeba confira o significado necessário às ações sociais destes como verdadeiros “atos de cultura”. Criando e recriando situações de celebração do coletivo, as suas ações educativas, buscando ressemantizar os símbolos de preconceito, podem ser interpretadas como táticas e estratégias que visam também chamar a atenção de índios e não índios para a crença na eficácia das escolas diferenciadas. Nesse sentido afirma o professor Weibe, a respeito da realização dos eventos:

A estima do professor vai para o alto, da escola também. Isto garante um credenciamento muito grande para as próprias escolas indígenas, para as próprias comunidades estarem colocando os alunos na escola indígena, tirando da convencional, do sistema regular de ensino, e trazendo os alunos de volta para as nossas origens.

“Credenciando” o valor e a validade das escolas Tapeba junto à comunidade e à sociedade envolvente, os eventos, ao favorecer a retirada dos alunos (índios e, fato importante, os não índios também) das escolas “convencionais”, legitimariam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas diferenciadas. Assim, no caso dos alunos índios, retirados do “sistema regular de ensino” e incluídos nestas escolas, é posto em evidência o reconhecimento legitimador da comunidade nesta proposta político-educacional.

Propondo “trazer os alunos de volta” para as origens do grupo, “revitalizando” códigos, valores e símbolos de uma etnicidade estigmatizada, professores e lideranças indígenas vêm na promoção desses eventos um tempo e espaço privilegiados na demarcação de fronteiras simbólicas entre um grupo que procura evidenciar o seu “estabelecimento” no local, demarcando o seu território, e os “de fora”, representados pelos regionais. Assim, fazendo parte do calendário escolar, os eventos figuram como atrativos para que a própria comunidade valorize a escola e lhe confira o crédito de cuidar da educação escolar de seus filhos.

3.1 AS AULAS CULTURAIS

Escola Índios Tapeba
16/11/2006

As paredes da sala de aula estão ornamentadas com trabalhos que ilustram os símbolos natalinos e outros, intitulados “cultura indígena”, com amostras de algumas plantas medicinais, bem como sua utilização e eficácia.

Nos discursos, tanto de professores quanto de lideranças indígenas, as aulas culturais são apresentadas como atividades que ilustrariam uma das principais diferenças entre a sua escola e a dos não-índios. Estas atividades consistem no ensino do que seria a “cultura indígena”, visando a sua reprodução e ressignificação. De um modo geral, são realizadas pelos próprios professores, embora inicialmente tenham surgido como um espaço de celebração dos vínculos entre a escola e a comunidade, esta última representada pelas lideranças e “os mais velhos”. Ritualizando saberes tradicionais, estas práticas pedagógicas visariam à socialização dos conhecimentos intergeracionais.

As aulas culturais, realizadas semanalmente, são rituais pedagógicos que integram o currículo das escolas diferenciadas. Este processo de ensino/aprendizagem é centrado nas experiências histórico-culturais definidoras do grupo étnico. Através delas são ensinados e aprendidos os saberes práticos e de cunho mais “teórico”, como confecção artesanal de objetos – produzidos com sementes, palhas e barro –, a prática da dança do toré, as pinturas corporais, as narrativas constituintes das imagens e auto-imagens do grupo e, ainda, outros conteúdos ligados à cultura tradicional e aos direitos sociais específicos dos índios.

Arte e Cultura ou Cultura Indígena é como se denominam tais práticas que, realizados sob a forma de disciplinas, marcam a “diferença” na proposta político-pedagógica da escola diferenciada dos Tapeba. Cada escola possui sua maneira de implementá-la no cotidiano escolar, algumas de modo mais sistemático que outras. Mesmo numa única escola percebi haver diferenças na sua execução. Geralmente, responsabilidade do professor, a sua condução depende do grau de engajamento deste no movimento indígena. De qualquer modo, o conteúdo das Aulas Culturais é um dos fatores potenciais de tensões entre lideranças mais antigas e os professores. No que se refere ao ponto de vista das primeiras este é o principal conteúdo das escolas indígenas e o que efetivamente as diferenciariam das escolas “convencionais”.

Mesmo os professores reconhecendo também que “índio educando sobre sua cultura fortalece mais a luta” como afirma Weibe, o que demonstra a centralidade dessa questão em suas práticas pedagógicas, algumas lideranças, no entanto, mostram ainda insatisfação com o desempenho destas. Como observa a líder da comunidade do Trilho Ivonilde, “em pleno dia da Feira Cultural a gente vê os professores ensinando os meninos a dançar o Toré”, o que sugere que tais conteúdos não seriam trabalhados de forma mais sistemática no cotidiano da escola.

De modo semelhante, Daniel, cacique Pitaguary, diz que “o professor precisava de mais dedicação como diferente, como índio, tá caracterizado, fazendo ritual”. Assim, é expressa a necessidade da dedicação e engajamento do professor como “diferente”, uma vez que, dessa forma, sua prática e escola também seriam diferentes. E, para marcar essa diferença, faz-se necessário a ritualização das Aulas Culturais. É percebida, então, a crença na eficácia simbólica das práticas ritual-pedagógicas dos índios, revestidas de propostas de soluções para alguns de seus dramas sociais.

Vejo, pois que, embora os professores indígenas reproduzam em seus discursos a relevância das Aulas Culturais para a demarcação de fronteiras entre as suas escolas e as de outros segmentos da sociedade, mormente, a escola nacional já experimentada por todos, as lideranças cobram a efetivação deste discurso em suas práticas pedagógicas de sala de aula. Conferindo especificidade a tal prática, as Aulas Culturais figuram como elementos nucleares da proposta educativa dos índios, tendo em vista a estratégia do movimento indígena de garantir a presença das lideranças na escola. Promovendo a aproximação do par escola-comunidade, essas práticas pedagógicas se constituem em um dos elementos que legitimariam a proposta de educação escolar específica dos índios.

Para descrição e análise das Aulas Culturais faz-se necessário ter em mente que elas se tratam de eventos de uma natureza diferente da Feira Cultural, dos Jogos Indígenas Tapeba, da Festa da Carnaúba e da Caminhada do Dia do Índio Tapeba. Estes, realizados coletivamente num mesmo espaço, os Pau-Branco, divergem das aulas por marcarem extraordinariamente o calendário escolar Tapeba. Mesmo sendo um fenômeno social apresentado como algo comum a todas as escolas diferenciadas do grupo, são produzidas no cotidiano de situações particulares.

Além disso, como também já apontado, as Aulas Culturais se apresentam de forma mais ou menos sistemática em decorrência do contexto comunitário onde se insere a escola. Descrevo, a seguir, os dados colhidos em duas situações localizadas: as aulas de Cultura Indígena na Escola Índios Tapeba e as de Arte e Cultura da Escola Tapeba do Trilho.

A Escola Índios Tapeba, nos últimos anos, vem inovando e dinamizando tal prática pedagógica, com a realização, uma vez por mês, de uma aula envolvendo todos os alunos das diferentes séries escolares. Os professores utilizam várias técnicas de dinâmica de grupos como gincanas culturais, jogos e brincadeiras tradicionais. Procuram, com isto, ampliar os espaços das salas de aula para além dos limites da escola, expandindo-as pelos

diferentes espaços da comunidade. Em períodos que antecedem alguns eventos há uma intensificação de suas atividades, visando dar conta dos preparativos daquele momento, a exemplo da Feira Cultural, da Semana do Índio e o Dia do Índio Tapeba. Em outros momentos os conteúdos e a metodologia das Aulas Culturais são trabalhados de forma interdisciplinar.

Ao observar a realização de uma dessas aulas, em uma classe de quinta série com 19 alunos presentes, no turno da manhã, presenciei a professora Leidiane abordar o tema dos direitos indígenas, a partir da Constituição Federal de 1988. Utilizou, como recurso, cópia de alguns capítulos e artigos da legislação federal referente às populações indígenas no quadro negro, explorando, em seguida, o conteúdo. Na exposição, a professora explicava e, ao mesmo tempo, solicitava a participação dos alunos. Estes, talvez em razão de minha presença, mostraram-se tímidos, fazendo-me pensar em algumas das conseqüências da presença do observador em sala de aula.

No final da aula, a professora solicitou aos alunos a produção de um texto escrito sobre o assunto tratado. Abaixo, reproduzo duas destas redações, com o fito de demonstrar as imagens e discursos em relação ao índio que os alunos da Escola Índios Tapeba estão construindo. No primeiro, refletindo a situação intercultural vivenciada na escola, são apresentados alguns elementos que delimitam as fronteiras étnicas do grupo. No segundo, são referenciados os dramas associados aos direitos e deveres dos índios³⁸.

Os direitos dos índios é não deixar tomar **as suas terras que vocês moram**. O direito é **vencer a luta contra os brancos**. Os direitos que os índios têm pela comunidade é repartir as terras com os índios de outros lugar da comunidade. A lei maior do país não pode ir contra eles. Os direitos das manifestações da cultura [...] e de sua organização em todo lugar de Caucaia. (grifos meus)

O primeiro texto, redigido pelo aluno Ledione, de 15 anos, não índio, demonstra a reprodução do discurso da professora e das principais idéias presentes nas representações acerca do índio, que a escola se empenha em disseminar. Assim, são apresentadas a referência à terra, a luta contra os brancos, o uso coletivo do território e o direito de organização política e manifestação cultural dos Tapeba em “todo lugar de Caucaia”, chamando a atenção para as relações de poder travadas no contexto sócio-cultural vivenciado pelos Tapeba.

³⁸ Textos gentilmente cedidos pelos dois alunos, permitindo a sua utilização na pesquisa.

No texto, a distinção étnica aparece no distanciamento posto pelo aluno em relação aos índios, presente nas expressões “seus direitos”, “suas terras” e “sua organização”. Reconhecendo a condição de distintividade indígena, o tom de engajamento em sua causa, presente no discurso do aluno branco, parece atender aos interesses dos professores Tapeba de negação ou apagamento dos símbolos de preconceito, afirmando positivamente uma situação interétnica. Dessa forma, marcando um cotidiano de encontro entre diferentes presenças, as aulas culturais na escola Índios Tapeba demonstram as possibilidades de novas relações entre índios e regionais.³⁹

No segundo relato, o aluno Victor, de 14 anos, expressa sua indianidade evocando as dificuldades e direitos que estariam associados ao ser Tapeba.

Todos **nós índios** tem o direito da saúde, da coleta de lixo e da educação. Mas sempre o governo esquece **de nós**. As **nossas** terras iam ser demarcadas mas o prefeito de Caucaia disse que **Caucaia ia ficar muito pequena** e ele proibiu de demarcar o que era **nosso**. **Nós** índios tínhamos muito equitativa de terra mas com o passar do tempo **nossas** terras foi abaixando. Abaixou para 18 mil e agora **nós** só temos quase cinco mil. Daqui alguns anos **nós** podemos é ter nada. Eu espero que não aconteça isso porque senão **nosso** povo não vai ter terra para plantar e para fazer casas, etc. As **nossas** terras e lagoas estão poluída por causa da fábrica e por **nós** mesmos e com tanto lixo podemos prejudicar **nosssa** saúde que já temos pouco. (grifos meus)

O auto-reconhecimento, expresso nos termos “nós índios”, “nosso povo”, “nossas terras e lagoas”, contrasta com os problemas ligados a sua condição étnica – “o governo esquece de nós”, “poluição das terras e lagoas”, “nossas terras foi abaixando” -, acrescidos dos trechos que reivindicam os direitos à saúde, educação e coleta de lixo. Percebo, desse modo, esboçar-se uma imagem do índio ainda centrada na questão do preconceito e na necessidade afirmativa de luta por direitos básicos, tendo em vista a negligência das políticas públicas voltadas para essa população.

Os Tapeba seriam vistos pelos poderes públicos locais, representados na figura do prefeito, como empecilho para o crescimento e progresso da cidade, uma vez que o reconhecimento de seu direito territorial provocaria uma diminuição de Caucaia que, dessa forma, “ia ficar muito pequena”. De forma contrastiva, a involução gradativa do território a que os índios teriam direito demonstra, de modo paradigmático, o conflito de interesses presente na relação entre índios e regionais.

³⁹ Nessa escola não há diferenciação de matrícula entre alunos índios e não-índios, motivo que provocou a não participação dessa escola nos Jogos Indígenas de 2006.

Tal situação, ameaçando a sobrevivência e reprodução do grupo, já que “daqui alguns anos”, faltaria terras para “plantar e fazer casas”, coloca os Tapeba em desvantagens nessa relação de forças entre direitos dos índios e interesses urbanos e fundiários da população local. Além disso, eles seriam atingidos pela poluição em suas terras e lagoas, o que se constituiria também em ameaça, não apenas à reprodução sócio-cultural do grupo, mas também à sua reprodução física. O lixo e os problemas ambientais advindos da presença de atividade fabril em suas terras prejudicariam, de uma forma aguda, a saúde “de quem já tem pouco”.

Não obstante o tom de denúncia do texto, é por meio dele que o aluno evidencia a “crença no papel que representa” (GOFFMAN, 1999), ao incorporar o discurso do “nós”. O caráter engajado no relato, denunciando a sua condição de implicado, demonstra como símbolos estigmatizantes de preconceito são, por meio de sua evidenciação, tomados como elementos para, por meio de imagens contrastivas, afirmar a diferenciação étnica dos Tapeba. Assim ressignificado, o preconceito se constitui em elemento básico na construção de uma imagem “positiva” do índio, ao lembrar dos direitos que lhe estão associados.

Além de constituírem-se nos espaços e tempos onde são preparados os eventos para serem exibidos fora da escola, as aulas culturais ministradas pela professora Leidiane privilegiam temas como os direitos indígenas, já referido acima, a farinhada, o Toré, as plantas medicinais e os mitos. Tais temas compõem um conjunto de textos que expressam a cultura Tapeba e têm o objetivo de se consolidar em práticas sociais significativas para os indivíduos que as realizam.

Desse modo, considerando um texto produzido coletivamente pelos alunos da escola em um desses momentos rituais é possível apreender o sentido político da dança do Toré, referenciada como símbolo ligado às situações dramáticas do grupo⁴⁰.

O Toré é um ritual sagrado que só os índios podem dançar. O branco pode dançar mais só se for convidado. Também é uma forma de agradecer a Deus (Tupã) por nossas conquistas e vitórias. É dançado também em comemorações, retomadas, reuniões e manifestações. O toré também é nossa principal identidade para que todos saibam que resistimos e existimos. Quando dançamos o Toré purificamos as nossas almas. Além disso, sentimos a presença de nossos antepassados, nos dando forças para enfrentar nossos obstáculos. O Toré é uma dança tradicional do povo Tapeba que é dançada principalmente em nossas

⁴⁰ Texto da turma do 5º ano, turno da manhã, apresentado em cartaz afixado em parede de sala de aula da Escola Índios Tapeba, observado em agosto de 2007.

conquistas. (Alunas: Rita de Cássia, Elizabeth, Antonia Maria, Maria Isabel, Francisco René, Adailton e Alisson)

Descrito como ritual dos índios – mas que os brancos, quando convidados, também podem participar –, o Toré é relacionado simbolicamente ao contexto das lutas indígenas. Ao servir de comemoração nas lutas e conquistas dos Tapeba, o ritual mostraria a existência e resistência dos índios. Performando um momento coletivo por excelência, ao marcar ritualmente as retomadas, reuniões e manifestações das suas comunidades, simboliza uma evocação dos antepassados na tentativa de enfrentamento dos obstáculos presentes.

Assim, “dando forças” para enfrentar seus dramas e “purificando suas almas”, a dança ritual, comum a todos os grupos no Nordeste, é apropriada pelos alunos Tapeba como um dos elementos tradicionais do grupo. São constatados, com isso, os efeitos da introdução dos “conteúdos culturais” na escola diferenciada e, por conseguinte, na cultura indígena. Desse modo, ao se pensar na eficácia política de símbolos como o Toré para os índios, apreende-se que a adoção de conteúdos significativos para os alunos toca em um aspecto fundamental da cultura e insinua um outro comportamento cultural (CERTEAU, 2001).

Na escola do Trilho as aulas culturais se dão em dois momentos: no horário das aulas, como uma disciplina, e em um momento coletivo que congrega o corpo docente e discente da escola. Este último, geralmente ocorre nas quartas feiras com a realização da dança do ritual do Toré. A disciplina de Arte e Cultura, por sua vez, ocorre de forma mais sistemática, sendo caracterizada como uma prática interdisciplinar. Os conteúdos “culturais” ministrados estão interligados às disciplinas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História etc. O trabalho pedagógico dos professores é orientado por temas que têm a intenção de situar o conteúdo primeiramente na comunidade e, assim, criar significado para os alunos.

Durante o ano letivo, quatro grandes temas são centrais no processo de ensino e aprendizagem: Terra, Saúde, Meio Ambiente e Educação. Estes são orientadores também das discussões nas assembléias do movimento indígena cearense e retratam os principais dramas sociais dos diversos grupos étnicos.

Na abordagem do tema Saúde, o professor Chiquinho, na turma de alunos do 4º ano, turno manhã, promoveu visitas ao posto de saúde indígena local, com a finalidade de debater os tipos de doenças mais frequentes na comunidade e fazer conhecer suas formas

de tratamento. Com esse objetivo, a turma realizou duas entrevistas: a primeira com as zeladoras da escola sobre plantas medicinais e a segunda com o pajé Zé Tatu. A entrevista com o pajé, enfocou também o conteúdo matemático das medidas de volume usadas pelos antepassados. Essa última entrevista foi registrada, no dia 14 de março de 2007, no diário de classe do professor Chiquinho, como uma aula de campo.

Compreendo ser a aula de campo uma importante estratégia de aproximação da escola com a comunidade na construção de sentidos e significados dos conteúdos pelos/para os alunos, uma vez que permite partir de um saber e experiência locais com vistas a uma melhor compreensão de sua inserção no contexto regional e nacional. Além do registro escrito das informações colhidas em campo, sob a forma de questionário ou outros recursos, a turma produziu o seguinte texto sobre o personagem Zé Tatu:

A história do Pajé Zé Tatu

O pajé é um velho curandeiro, ele tem muita sabedoria. Sabe fazer muitos remédios para todas as doenças. Todos os povos têm um pajé. O pajé Zé Tatu mora na comunidade do Trilho, mas as pessoas não procuram e não usam mais os seus remédios. (reprodução do caderno da aluna Carla Silva dos Santos, 12 anos)

Referenciando um importante personagem da comunidade, a história enfatiza os saberes tradicionais do curandeiro. José Augusto Batista, conhecido como Zé Tatu, de 78 anos, é um dos três pajés que as comunidades Tapeba possuem. Incorporado ao grupo, é reconhecido como um importante personagem de sua história, tendo em vista, entre outras coisas, habitar há muito tempo no lugar de moradia dos antigos Tapeba, denominado Paumirim, na comunidade do Trilho, e conhecer muitas das suas histórias. Detentor de uma sabedoria tradicional, o pajé, que poderia ser chamado de um “intelectual da tradição”, representa uma figura de destaque na reorganização social e política recente dos grupos indígenas no Nordeste. É por isso que, como descreve o texto dos alunos, “todos os povos têm um pajé”.

É visto, desse modo, que o personagem encarna um papel relevante nas comunidades indígenas, tendo a função de resolver problemas do mundo físico e espiritual. Assim, por ter “muita sabedoria”, consegue curar as doenças do corpo e da alma, ainda que muitas pessoas não mais o procurem ou usem seus remédios. Com o manifesto interesse de aproximar as novas gerações dos saberes empíricos tradicionais da comunidade como um destacado elemento de distintividade cultural, o professor estaria propiciando o diálogo

entre os saberes modernos e tradicionais ao fazer a visita ao posto de saúde e ao pajé. Ao trabalhar os “conteúdos culturais” do tema Saúde com seus alunos, como o uso das plantas medicinais e a função do pajé na comunidade, aproxima os conhecimentos “formais” da escola convencional aos “saberes da tradição”, entendendo por tradição o conjunto das criações culturais efetuadas pelo coletivo indígena Tapeba.

No mês de setembro o tema Terra subsidiou a discussão de conteúdos como a Colonização do Brasil, Capitânicas Hereditárias e a Colonização do Ceará através de dramatizações, estudos de mapas, construção de maquetes etc. Para a aula de Arte e Cultura do dia 28/09/2007 foi registrado no diário do mesmo professor Chiquinho, o ensaio de uma peça teatral criada na sala de aula por ele e seus alunos⁴¹. A peça dramatiza o processo de perda das terras indígenas protagonizado pela figura de um rei, de um grupo de senhores e outro de índios.

Rei: Ah! Eu tenho muitas terras. Vou dividi-las.

Senhores: Com quem, meu Rei?

Rei: Com quem quiser senhores.

Índios: Você não pode fazer isso!

Rei: Cale a boca seu animal!

Soldados: O que nós fazemos com eles, meu Rei?

Senhor: Eu quero um pedaço de terra.

Rei: Eu lhe dou, mas você tem que cuidar da terra: plantar, fazer casas e tudo mais.

Índios: Você não pode fazer isso! Você não é dono dessas terras.

Rei: Mate-os soldados.

Final: briga entre índios e soldados. Os soldados tentam defender o rei e os senhores, mas eles morrem. O rei tenta correr, mas não consegue. Após a morte do rei, alguns índios fogem pelas matas.

Na descrição de um contexto de colonização das terras indígenas e cearenses, o drama encenado na sala de aula caracteriza-se como atividade interdisciplinar. Trazendo para as aulas de Arte e Cultura Indígenas o conteúdo da disciplina História, é rememorado o drama colonial dos índios, ameaçados pela conquista de suas terras. Assim, no contexto monárquico de reis e senhores que constroem as Capitânicas Hereditárias, os índios figuram como os antagonistas da história. Evidenciando a imagem de uma alteridade absoluta em frases imperativas (“Cale a boca seu animal!” e “Mate-os soldados”), os alunos demonstram a forma de tratamento colonial dos índios, parecendo referenciar também, talvez, como os outros os vêem cotidianamente.

⁴¹ Texto da peça teatral cedido, gentilmente, pelo professor.

Desse modo, ao refletir as situações de preconceito, traduzidas por ações violentas de revolta e insubordinação, a encenação retrata as relações de poder que estão ligadas às vivências e experiências interculturais dos índios. Mostrando, ainda, como perderam seu território e como se dispersaram, fugindo nas matas e desagregando suas comunidades, são emblematicamente referenciados os seus principais dramas sociais atuais. Por fim, a abordagem dramatúrgica desses temas propicia aos alunos refletirem sobre as suas condições étnico-sociais na demonstração de que o teatro se configura como um importante aporte pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

Nesse sentido, aponta os Referenciais Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas que

As experiências e referências adquiridas com o ensino da arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades. [...] A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura (BRASIL, 1998, p.292).

A arte, com efeito, valorizando a cultura indígena serviria aos propósitos principais da escola diferenciada, calcados nas idéias de uma educação escolar específica e intercultural. Expressão e comunicação de uma forma determinada de ser e estar no mundo, a dimensão estética nas criações culturais permitiria, então, melhor compreender as diferenças por meio de atos que fortaleceriam o sentimento de pertença dos indivíduos a um coletivo humano. Assim, auxiliando nos processos de construção identitária, o ensino de artes favoreceria a delimitação das fronteiras simbólicas dos grupos, norteadoras de suas relações interculturais.

Dessa forma, o que os atores sociais envolvidos diretamente com a educação escolar indígena pretendem com o ensino de Arte e Cultura ou Cultura Indígena está ligado a imagem da escola diferenciada como “o lugar da cultura”. Nela os docentes são representados como “agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena” (NASCIMENTO, 2006). Assim, a “cultura indígena” seria elaborada e resignificada de acordo com os seus anseios coletivos. Ademais o estudo de tais conteúdos está ligado ao processo de (re)produção das experiências que estruturam ou corporificam

os saberes selecionados pela escola e a comunidade, como fundantes na formação sócio-cultural do grupo.

Ainda na escola do Trilho, no segundo semestre de 2007, trabalhou-se, de um modo geral, sobre os diferentes tipos de moradia, através da construção de maquetes (expostas na Feira Cultural do mesmo ano); o trabalho com sementes na fabricação de adornos; oficina de artefatos promovida em parceria com um artesão da comunidade; o preparo do mocooró etc. Descrevo abaixo, o modo como foi trabalhado esse último conteúdo, no dia 10 de outubro, momento em que acompanhava as atividades na sala de aula do professor Chiquinho.

No dia anterior, o professor comunicou que, na aula seguinte, no primeiro tempo, seria ensinada a técnica de produção do mocooró. Os alunos demonstraram empolgação e logo começaram a planejar a atividade. O aluno Caio comprometeu-se em trazer as garrafas para o armazenamento da bebida. Em seguida os outros alunos começaram a discutir sobre quem poderia trazer os demais utensílios para o preparo. Chiquinho avisou que a própria cozinha da escola dispunha de boa parte dos materiais necessários para a fabricação da bebida, comprometendo-se a trazer o que faltasse.

Na manhã do dia seguinte, nos primeiros momentos da aula, após o arranjo dos materiais, a turma se dirigiu a um cajueiro próximo à escola. Na área em que está situada há muitos cajueiros e outras árvores frutíferas como mangueiras, pés de acerola etc. Os alunos, familiarizados com o local, indicaram o cajueiro que deveria ser escolhido em função da produção de cajus mais azedos, os adequados na fabricação do mocooró. Durante o preparo, organizados em diferentes grupos com funções definidas, os alunos derrubaram os cajus, retiraram as castanhas, higienizaram e espremeram os frutos numa peneira⁴². Enquanto tais ações eram desenvolvidas, várias conversas surgiram, como por exemplo, as travadas entre os alunos maiores que falavam sobre embriaguez. O professor, que procurava participar das conversas, explicou, sobre esta última, que a bebida é de uso ritual, devendo ser consumida, portanto, em quantidade simbólica.

Nessa atividade percebo haver alguns elementos constituidores de um ensino organizado pelos próprios atores da sala de aula (alunos e professores), como o planejamento prévio, a divisão de tarefas e a valorização dos conhecimentos experienciais

⁴² Na preparação do mocooró, os cajus são espremidos e seu suco acondicionado em garrafas para fermentação, processo que pode se dar com o enterramento das garrafas no solo ou por meio do cozimento da fruta. Após três dias pode ser consumido, sendo considerada a melhor bebida aquela que mais tempo ficar em processo de fermentação.

dos alunos. Tal atitude, presente na proposta de trabalho do professor, denota uma concepção de ensino mais participativo, fundado na co-gestão, numa relação professor/aluno mais democrática etc.

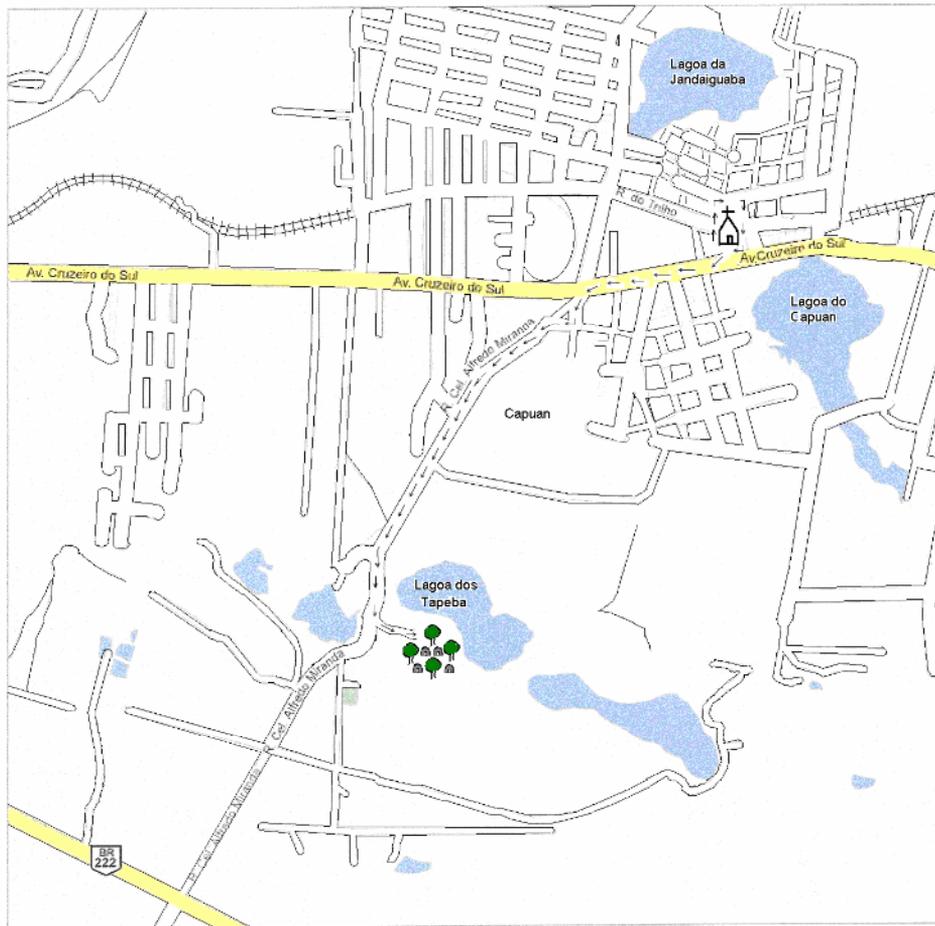
Percebo, por meio desse exemplo, que a escola diferenciada não se faz apenas na elaboração de um “grande discurso” de engajamento e implicação da escola, descrita pela sua vinculação aos princípios do movimento indígena e de suas comunidades. Ela é feita também nos pequenos elementos que compõem o cotidiano escolar, por meio da adoção de práticas metodológicas respeitadas dos saberes dos alunos, planejando conjuntamente os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e em atividades extra-classe.

Como visto, as Aulas Culturais, enquanto conteúdos que expressam e criam as experiências no educativo, dão significado às práticas culturais dos seus atores, chamando a atenção para a função social da escola diferenciada. Assim, ao participar decisivamente de um processo de criação cultural por meio de atos que performam suas vivências e experiências, conferindo-lhes significado, professores, alunos e lideranças indígenas demonstram o alcance das práticas pedagógico-rituais de suas escolas. Concebidas, privilegiadamente, como unidades de experiência significativa, tais práticas e ações refletem, criticamente, o sentido dos dramas vivenciados pelo grupo, permitindo, assim, ressignificá-los.

3.2 CAMINHADA DO DIA DO ÍNDIO TAPEBA

A caminhada do Dia do Índio Tapeba, performance político-cultural realizada no dia 03 de outubro, parte da praça da Paróquia de Santo Antonio no distrito de Capuan com destino ao terreiro sagrado dos Tapeba, localizado na Lagoa 2 (conforme pode ser visualizado adiante, na figura 10). Pretendo demonstrar, na evocação de algumas imagens desse evento, a construção de sentido da experiência de etnicidade do grupo que põe em evidência alguns de suas passagens e personagens históricos.

Figura 30: Percurso da Caminhada do Dia do Índio Tapeba



Fonte: Google Maps Brasil, 2009 (adaptado)

Legenda

-  Paróquia de Santo Antonio
Distrito de Capuan - Caucaia
-  Distância percorrida
(aproximadamente 4Km)
-  Terreiro Sagrado dos Pau-Branco
Lagoa 2

O caminhar se apresenta, então, como um refazer-se ou afirmar-se simbólico renovado todos os anos, no qual pode ser percebida a inscrição de sua história recente de organização sócio-política. Partindo do adro da Paróquia de Santo Antonio, onde se juntam os Tapeba vindos de suas 17 comunidades, parece ser referenciada a importância da ação da equipe arquidiocesana de Fortaleza no processo de reemergência étnica Tapeba. A celebração, encerrada nos Pau-Branco, se apresenta também como tempo/espaço em que pode ser representado, de forma privilegiada, cenas de um protagonismo indígena.

A caminhada é celebrada em homenagem ao aniversário de morte da liderança Tapeba Vitor Teixeira Matos, ocorrida em 1984. Vitor era genro de José Alves dos Reis, o cacique “Zé Zabel Perna de Pau”, importante personagem na recente trajetória histórica do grupo. O cacique Zé Zabel é considerado pelos Tapeba como uma das maiores lideranças que o grupo já teve. O termo “Perna de Pau” é uma das denominações atribuídas aos indivíduos identificados e que também se reconhecem como Tapeba.

Vale lembrar que grande parte do grupo afirma possuir uma relação de parentesco com este ancestral. Não se sabe ao certo a data de seu falecimento. Sobre o assunto diz Barreto Filho (1992, p.305) que “(...) em qualquer ponto entre 1945 e 1958, teria falecido o controverso Zé Zabel Alves dos Reis, o Zé Perna-de-Pau, o índio velho, ‘o cacique da aldeia’ do Trilho de Ferro”. Após a sua morte, houve uma fragmentação na organização social dos grupos Tapeba, o que teria contribuído para o processo de perda de parte de seus territórios.

Por volta de 1975, quando o então Bispo da Arquidiocese de Fortaleza, Dom Aloísio Lorscheider teria iniciado um trabalho de reorganização político-comunitária junto ao povo Tapeba, Vitor Teixeira Matos assumiu a liderança do grupo. Com a morte desse líder indígena é nomeado como cacique seu filho, Francisco Alves Teixeira, conhecido pelo nome de Alberto, que reside atualmente na localidade das Pontes. Essa estrutura de organização política está baseada, segundo depoimentos dos índios, no costume do antecessor repassar, ou como dizem “deixar”, seus conhecimentos culturais para um sucessor que, sendo às vezes um parente próximo, é também um militante nas lutas em defesa de seu grupo, a exemplo do que foram Zé Zabel e Vitor Tapeba.

É possível afirmar que o Dia do Índio Tapeba tenha sido criado numa “dialética de manifestação” ou “estratégia de manifestação” instituída entre este grupo e a Equipe Arquidiocesana de Fortaleza. Tal manifestação possui “um lugar determinante na imposição de percepções e de categorias que estão em jogo nas lutas pela Identidade”

(BARRETO FILHO, 1992, p. 402). Assim, é através dela que se busca criar uma unidade entre os índios sob o sentido de comunidade, fundada na figuração de laços sociais entre pessoas que estão fora da “boa sociedade” (ELIAS, 2000). Foi por meio desse processo que os Tapeba reativaram os laços com seus parentes, representando-se, assim, como um grupo étnico-sócio-cultural particular.

No início, tal data era celebrada com missas e visitas ao túmulo do líder Vitor Tapeba. Entretanto, nos últimos cinco anos, tais atos de celebração foram substituídos por uma caminhada organizada pelas escolas Tapeba. Dessa forma, o cunho político das celebrações ganha novos contornos, ao constituir-se também como canal de expressão dos problemas enfrentados pelas escolas diferenciadas. Nesse sentido, conforme depoimento da professora Iolanda, diretora da Escola da Comunidade do Trilho, a caminhada se apresenta como:

O dia de mostrar pra sociedade não índia que existe as escolas Tapeba. Naquele dia os índios vão lá, mostram mesmo que resistem, que existem as escolas. Muita gente tem a mania de dizer: “Ah! Porque as escolas dos índios não têm alunos”. Naquele dia que a gente mostra realmente que tem aluno, que a gente trabalha o artesanato com eles [...] Enfim, naquele dia é um dia muito importante, assim pra gente enquanto Tapeba. É um dia que a gente sai mesmo pra mostrar a resistência do povo.

A caminhada teria por objetivo, então, evidenciar alguns aspectos importantes dos dramas vivenciados pelo grupo frente aos regionais. Ao referenciar a existência da escola e a resistência do povo, este depoimento sugere que a existência dos índios enquanto atores políticos também é construída pela “resistência na escola”. Mostrando, performaticamente, a resistência do povo pela sua presença na escola, a caminhada simbolizaria um modo particular de enfrentamento de situações de preconceito. Assim, servindo a um duplo propósito, demonstrar a existência tanto de alunos na escola indígena quanto dos próprios índios, tal ato político-pedagógico assume destacada importância no processo de implementação dos projetos de escola e sociedade propostos pelos Tapeba.

Com a caminhada – também chamada pelos índios como marcha ou desfile – é enfatizada a necessidade de mostrar as atividades realizadas nas escolas diferenciadas, pondo em evidência seus alunos e a organização sócio-política do grupo. Desse modo, os Tapeba entendem que precisam fazer-se conhecer através de atos públicos que evidenciem, simultaneamente, sua existência e resistência, conforme relação sugerida na fala da professora. Assim, os índios tornariam públicos os dramas associados à sua condição

étnico-cultural diferenciada. Por isso, em tais atos político-performáticos, são referenciadas, sobremaneira, situações de exclusão, discriminação e preconceito.

Sendo assim, a prática pedagógico-ritual dos Tapeba que celebra a morte de um de seus principais líderes expressa uma forma de reelaboração simbólica das mais variadas experiências sociais vivenciadas pelos indivíduos deste grupo. Na expressão de tais experiências – constituídas através de suas histórias de vida pessoais e de suas vivências nos movimentos sociais, políticos e religiosos, tais como as militâncias nos partidos políticos de esquerda, nas pastorais da Igreja Católica, nos sindicatos, dentre outros espaços e tempos sociais – os índios delimitam as fronteiras simbólicas de sua condição étnica, traduzindo para a população local, por meio de atos “performáticos”, o que significa ser Tapeba.

Por conseguinte, o evento é manifestamente marcado por aspectos religiosos (cantos sagrados, dança do Toré), militares (pelotões, fileiras, alas) e por elementos típicos dos movimentos sociais (carros de som, fala das lideranças). No espaço/tempo da caminhada, os Tapeba juntam o desfile, o canto, a fala e a reza para dramatizar suas histórias de descaso, discriminação e opressão sofridos, por um lado, com certas práticas políticas e, por outro, pela ausência de políticas públicas do Estado voltadas para os direitos histórico-culturais de suas comunidades. Para Weibe, uma das lideranças atuais do grupo, “o encontro tem um significado político de muita relevância para o povo Tapeba. É nesse momento que nosso povo irá se posicionar acerca dos descasos estabelecidos na relação Estado / Povos Indígenas e sobre as denúncias de violação aos direitos indígenas Tapeba”.

Evidenciando, mais uma vez, a estreita relação entre expressão e experiência, a caminhada, em seu significado manifestamente político, então, serviria para tornar público o posicionamento dos índios e suas escolas frente aos modos de interação de suas comunidades com o Estado. Desse modo, na denúncia das situações de omissão ou opressão sofridas pelo grupo, seja na morosidade das ações políticas, seja nos conflitos de interesse ou situações de preconceito, os professores e lideranças Tapeba, simultaneamente, expressam e criam as condições de militância no movimento social indígena. Com isso, é posto em evidência, dentre outras coisas, o papel social da escola diferenciada que, implicada no conjunto das demandas sócio-políticas dos índios, constitui-se num importante mecanismo de mobilização comunitária. A caminhada assume ainda, ao lado do posicionamento político dos índios e suas escolas, o caráter de um deslocamento ritual,

caracterizado por gestos que ajudam a delimitar as fronteiras simbólicas de sua identidade e território.

De um modo geral, o evento contém uma mistura de gestos típicos das paradas militares e de desfiles carnavalescos. Cada escola, dividida em pelotões, apresenta, como anunciado, os temas ligados aos dramas sociais dos Tapeba. Em 2007, representaram os trabalhadores da lavoura, da extração da palha da Carnaúba, vendedores de frutas, apresentando, ainda, temas como o meio ambiente, a paz, os trajes tradicionais e o esporte com seus troféus e medalhas, simbolizando os bons desempenhos alcançados pelos Tapeba nos Jogos Indígenas Estaduais do mesmo ano.

Assim, enquanto um deslocamento ritual, tal prática possui os objetivos explícitos de transcender uma realidade social cotidiana de discriminações, de preconceitos, de exclusões, instituindo uma nova realidade. Nesse processo, o caminhar não consiste apenas num deslocamento espacial com vistas a um ponto final na jornada, mas numa espécie de peregrinação simbólica rumo ao tempo/espaço da promessa e da remissão. Então, o caminhar ritual e o objetivo da caminhada, diferente do que ocorre nos deslocamentos cotidianos, se confundem, uma vez que o próprio ato de deslocar-se estabelece o contato – senão concreto, ao menos simbólico – entre o povo que caminha e a realidade que almeja. Nesse sentido, nos ensina Da Matta (1990, p.83)

O caminhar cotidiano é funcional, racional e operacional, pois tem um alvo específico: o trabalho, a compra, o negócio, o estudo. Mas no *caminho ritual*, ou melhor, no *caminho consciente do ritual*, o alvo e a jornada se tornam mais ou menos equivalentes. Então, o deslocamento normal e diário fica invertido, pois que já não se concentra mais só no ponto de chegada – no alvo – mas também no próprio caminhar. No *caminho ritual*, o que se busca no ponto de chegada não é algo concreto, palpável ou, sobretudo quantificável, pois buscamos bençãos, curas, sinais de fé etc.

Ao contrário do que ocorre na Feira Cultural, quando os “de fora”, em certa medida, se misturam com os “de dentro”, na caminhada ficam estabelecidos de forma manifesta os limites entre eles. Aqui a condição dos “de fora” é de audiência (ou assistentes), isto é, um público que apenas assiste e que, por isso, está separado dos que dramatizam os temas nos pelotões.

Os Tapeba, durante a caminhada, ocupam a praça e ruas do distrito de Capuan, buscando performar, por meio de gestos e palavras “ritualizados”, sua própria autorização

para existir. É como se procurassem comunicar à população local e aos que vêm de outras localidades a necessidade de presenciar o **ser**, o **fazer** e o **mostrar-se fazendo** Tapeba, ações ligadas ao ato de se fazer performance. De acordo com formulação proposta por Schechner (2003. p.25-6), o **ser**, categoria filosófica ligada à existência em si mesma, pode ser ativo ou estático, material ou espiritual, referenciando no caso Tapeba, a sua existência enquanto coletividade. Já o **fazer** e **mostrar-se fazendo** são descritos como ações que estão sempre num *continuum*, dizendo respeito à dimensão processual da construção de suas identidades por meio de ações sociais semelhantes às da caminhada.

No percurso da caminhada de 2007 foram proferidas exortações, referenciando a resistência do grupo com o objetivo de fazer conhecer a existência dos Tapeba em Caucaia. Nas falas, trataram também dos seus dramas sociais, como a não demarcação do território, esclarecendo, assim, um dos principais motivos da caminhada. Portanto, nessa teatralização política dos dramas vivenciados pelo grupo na caminhada do Dia do Índio Tapeba, tais atores, enquanto protagonistas de uma cena ritualizada, expressam o sentido de suas performances provocando reflexões para si mesmos e para o público.

O espaço onde ocorre a caminhada vai do público (“rua”) ao privado (“casa”), ou seja, conforme descrição de Weibe vai da praça, passando pelas ruas “do distrito de Capuã/Caucaia até o centro do terreiro sagrado dos Pau-Branco, na Aldeia Indígena Lagoa dos Tapeba”. Segundo Da Matta, (1990, p.73), “A categoria *rua* indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que a *casa* remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares”. Assim, enquanto “tipos ideais” ou “modelos explicativos”, as categorias da casa e da rua refletiriam uma leitura possível da realidade intercultural vivenciada pelos Tapeba no tempo/espaço ritual da caminhada.

De um modo geral, no espaço público da *rua*, virtualmente “território dos brancos”, os imprevistos, acidentes e paixões representariam as manifestações de conflito, os dramas vivenciados pelo grupo, num tempo/espaço instituidor de fronteiras simbólicas entre índios e não índios. Na seqüência da dramatização, os índios se dirigem ao espaço “privado” do seu território sagrado, lugar onde supostamente o controle e a organização “das coisas em seus devidos lugares” permitiriam a celebração dos seus principais símbolos identitários e o fortalecimento dos laços comunitários. Instaurando um espírito de comunhão entre indivíduos iguais, este tempo/espaço ritual informaria, sobremaneira, o sentido político de suas ações. É nesse momento que, segundo proposta interpretativa

sugerida por Turner (1974a), forma-se a *communitas* – comunidade de ação e pensamento –, percebida como uma relação entre indivíduos concretos, históricos e idiossincráticos, criadora de símbolos e de metáforas que orientam as suas vidas em coletividade.

A caminhada, ao ser encerrada no terreiro sagrado, demonstra, com isso, a busca do grupo em sair fortalecido espiritualmente dos momentos “dramáticos”, evidenciando, ainda, a tomada de consciência de que é preciso lutar. Nesse sentido, o fim da caminhada representa o reinício constante da luta, idéia semelhante à presente no teatro de Boal (2005, p.19) para quem “o espetáculo é o início de uma transformação social necessária”. Assim, ao inaugurar uma realidade pautada no modo subjuntivo, percebido no aspecto de potencialidade dos atos ritual-performáticos, o término da caminhada nos Pau-Branco, demonstra a percepção da realidade social dos Tapeba como “the social world is a world in becoming, not a world in being” (TURNER, 1974b, p.24)⁴³.

3.2.1 A escola e a organização da caminhada

Na semana que antecede a data do evento, as escolas modificam suas rotinas em decorrência de preparação da caminhada. Parte da carga horária das aulas é destinada aos ensaios e a produção de materiais. Na preparação, professores e alunos manifestam preocupação em se “apresentar bem”. À primeira vista, o aspecto estético parece ser a tônica dos esforços empreendidos pelo grupo em oferecer um espetáculo carregado de beleza ao público. Percebi isso, em 2007, quando acompanhei um dos ensaios realizados na Escola Índios Tapeba, momento em que ganhava destaque a preocupação com as formas que delineariam a apresentação dos índios. Com efeito, havia um cuidado especial com a postura corporal, a distância delimitada entre os alunos e entre os pelotões (movimento espacial), o figurino e os demais objetos constituintes das cenas.

Chamaram-me atenção os esforços dos professores e alunos responsáveis por cada pelotão no desempenho de seus papéis. A definição destes, entre os atores sociais, é bem distinta. Desse modo, a maioria dos alunos e professores ficou encarregada das tarefas realizadas no interior da escola, sobretudo as instrumentais, já as lideranças políticas e religiosas, condutoras das falas e dos cantos durante o cortejo, cuidavam de questões relacionadas à articulação com instituições (sindicatos e outras) para a garantia de apoio técnico, como, por exemplo, um carro de som, necessário para a condução da caminhada.

⁴³ O mundo social é um mundo se tornando, não um mundo sendo.

Porém, no ensaio, os papéis das lideranças como condutoras desse ritual, puxadores dos cantos e do Toré, foram desempenhados pelo professor Thiago, do 3º ano; por Nilce, esposa de Tiago e ex-aluna da escola; pelo aluno João Neto, do 6º ano, e por Adriana, funcionária e também ex-aluna da escola. No curso da observação percebi que esses atores se identificaram com as ações executadas pelos líderes, vendo-se, mimeticamente, no desempenho destes papéis.

A identificação com os papéis das lideranças contribui para a construção de uma “auto-experiência”, importante elemento no processo de incorporação de papéis e posições sociais pelos indivíduos. Nessa direção, sugerem Berger e Luckman (2004, p.103) que “ao desempenhar papéis o indivíduo participa de um mundo social”, tornado, por meio dessas ações, objetivamente real para ele. O desempenho desses papéis, vale enfatizar, se dá no âmbito de “um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores”.

Estes exemplos conduzem à observação da atuação da educação escolar na formação de jovens líderes. No contexto das escolas diferenciadas no Ceará esta função social tem se manifestado de forma muito eficaz, fornecendo ao movimento indígena um quadro de jovens lideranças bastante atuantes, com uma performance política muito bem definida. Ou seja, sabem “representar” seu povo, contando em atos performáticos seus problemas, suas origens históricas, possuindo as qualidades inerentes a um líder (expressão corporal, oratória).

Como exemplo dessa participação da escola na criação de novas lideranças, observo que o professor e líder Weibe, hoje um dos personagens mais expressivos do movimento Tapeba, iniciou sua militância ao assumir uma sala de aula, ainda na condição de professor substituto. Mesmo considerando suas experiências de vida propiciadas pelo convívio com o pai – Dourado, um promissor líder Tapeba com expressão nacional e internacional –, a sua militância adveio com a inserção no espaço da educação escolar indígena⁴⁴.

Os alunos, por sua vez, não se mostram menos envolvidos com as atividades da caminhada. No ensaio geral de 2007, realizado no dia 28 de setembro pela manhã, reuniram-se os três turnos. Os alunos compareceram quase em sua totalidade, com exceção de apenas poucos adultos que estudavam a noite e trabalhavam durante o dia. O

⁴⁴ O movimento indígena cearense conta com vários “quadros” gerados nas escolas indígenas. Além do exemplo citado, destacam-se no cenário político outros nomes: Fernando e Itamar Tremembé, Renato Potiguara, Eliane Tabajara, Ceixa e Jeová Pitaguary, dentre outros. Tais casos fazem lembrar a estratégia, pode-se dizer bem sucedida, das lideranças ao assumirem a docência no início da criação das escolas indígenas na década de 1980.

entusiasmo das crianças era evidente, sendo as mais comprometidas com a representação de seus papéis. Estas investiam todo seu potencial nas expressões corporais, no andar, no cantar, no celebrar. O final da “caminhada ensaiada” foi marcado pela dança do Toré, realizada no pátio da escola, buscando reproduzir o que ocorreria no dia do desfile.

Passados os ensaios, chegou-se o dia da caminhada. A concentração foi na praça da igreja de Santo Antônio no centro de Capuan, no início da manhã. Logo cedo, por volta das sete e meia, começaram a chegar as primeiras escolas. À medida que chegavam, eram dispostas segundo uma ordem de temas que narravam os Tapeba em seus dramas e conquistas. Tais temas evidenciavam o compartilhamento do grupo com o conjunto de preocupações mundiais (aquecimento global, desmatamento, poluição, violência), além de outros que representavam sua cultura (os artesanatos feitos da palha da carnaúba, a atividades de coleta e venda de frutas da região).

Sob um sol escaldante, às nove horas da manhã, as escolas saíram em cortejo num percurso traçado pela rua principal do distrito rumo a Lagoa dos Tapeba 2. O caminhar ritual era acompanhado pelos olhares atentos dos moradores locais, postados nas calçadas e à beira das estradas, e por um público seguidor da caminhada, formado por alunos da UECE, pesquisadores acadêmicos de outras universidades e agentes representantes da FUNAI e CREDE.

A realização da caminhada parece servir, então, ao propósito principal dos projetos de escola e sociedade Tapeba, anunciando os modos de enfrentamento das situações de preconceito (contra as experiências escolares dos índios e a própria existência de suas comunidades), bem como enfatizando o caráter prioritário da demarcação do seu território. Com a escola protagonizando o evento, o aspecto “religioso” inicial, relacionado a uma maior presença da Arquidiocese, foi sendo posto em segundo plano em favor de um sentido mais “político” da caminhada. Nessa mudança de ênfase, a memória do cacique como móvel primordial do evento deu lugar aos dramas sociais presentes dos índios, teatralizados no caminhar enquanto ato coletivo.

3.3 FEIRA CULTURAL E JOGOS INDÍGENAS TAPEBA

Até 2006 os três maiores eventos que marcam o calendário escolar Tapeba (Festa da Carnaúba, Feira Cultural e Jogos Indígenas) eram realizados conjuntamente no mês de outubro. Em 2007, porém, ocorreram em separado, sendo antecipada para o mês de agosto

(entre os dias 28 e 31) a realização da Feira Cultural e dos Jogos Indígenas. A mudança se deu, segundo os índios, em função da diminuição do verde das matas nos Pau Branco no mês de outubro, período muito seco e quente, diminuindo os locais de abrigo em relação ao sol. Neste mesmo ano a programação dos eventos se estendeu durante quatro dias, diferente do que acontecia nos anos anteriores, quando eram realizados em apenas três, incluindo-se ainda a Festa da Carnaúba, celebrada na noite de encerramento dos eventos.

Semelhante ao ocorrido no ano de 2006, a programação diurna do evento em 2007 foi constituída pelas apresentações artísticas das escolas; realização do ritual do Toré; visitação às ocas que representam cada escola e a realização de diferentes modalidades competitivas dos Jogos (queda de braço, arco e flecha, natação, resistência ao fôlego, cabo de força, corrida com a tora, arremesso de lança, *trialton*, atletismo e briga de galo). As noites ficaram destinadas para exposições de fotografias e mostras de vídeos, tanto das atividades ocorridas nos dias anteriores quanto as do ano passado. Para o último dia, buscando demarcar o encerramento dos eventos com um “grande final”, foram realizados, pela manhã, uma cerimônia de batismo coletivo de crianças Tapeba, à tarde, um desfile infantil de vestimentas tradicionais e à noite, finalizando os festejos, o ritual do Toré ao redor de uma grande fogueira.

Tanto a Feira Cultural quanto os Jogos Indígenas são apontados, pelos professores Tapeba, como importantes produções de suas práticas pedagógicas. De acordo com eles, essas criações visariam à manutenção dos intercâmbios entre suas comunidades, tendo como foco a diversidade cultural existente entre elas. Além disso, tais eventos se apresentam também, de forma privilegiada, como canais de expressão de imagens positivas da escola indígena. Há, como se sabe, entre a população não-índia de Caucaia, manifestações de descrédito na eficácia do trabalho educativo dessa instituição, conforme o texto de divulgação da Feira Cultural nos anos de 2006 e 2007:

A mesma vem acontecendo anualmente desde 2001 por iniciativa dos professores preocupados com a **discriminação e preconceito** por parte da sociedade cearense, em especial do município de Caucaia em não aceitarem a concepção de Educação Escolar Específica, Diferenciada e Intercultural Indígena Tapeba. (grifo meu)

Ocorreria, então, por meio da realização de eventos como a Feira Cultural e os Jogos Indígenas, a positivação da imagem da escola diferenciada proposta e praticada pelos Tapeba. Tal estratégia de ressementização da imagem da escola dos índios, no

entanto, se choca com o modelo de escola que tem prevalecido no cenário educacional brasileiro, ainda assentado em práticas e discursos homogeneizantes. Assim, uma escola que se propõe específica, diferenciada, intercultural e indígena ameaçaria os modelos historicamente aceitos de educação escolar. Neste o “nivelamento” das diferenças, ligado a um nacionalismo recorrente na arena política brasileira, indicaria a condição inexorável do progresso e da civilização em populações tradicionais ou grupos etnicamente diferenciados, fadados, de acordo com tal perspectiva, ao desaparecimento.

O texto acima referencia ainda o processo local de criação de escolas indígenas, marcado por incompreensões, equívocos, descréditos e preconceitos, principalmente por parte dos órgãos de governo responsáveis pelas políticas públicas voltadas para a promoção da educação escolar. O caso dos Tapeba, descrito no texto dos professores, evidencia as bases do relacionamento entre povos indígenas e o seu entorno regional. Faz coro, desse modo, com as denúncias das situações de preconceito que vêm ocorrendo em outras partes do país, relacionadas à proposta de educação escolar indígena e suas especificidades. A este respeito, Brand (2005, p.210), analisando as experiências dessa área no estado do Mato Grosso do Sul, indica que:

[...] poucos avanços são verificados e persistem os desafios de fundo, relacionados à aceitação efetiva de uma escola diferenciada por parte dos órgãos públicos; em especial das Secretarias de Educação de Prefeituras e Estado. Parte dessas instâncias, pelas quais necessariamente, as atividades relacionadas à educação escolar indígena devem transitar, não tem o entendimento necessário e nem tem mostrado sensibilidade para essa questão, **persistindo os preconceitos** e uma quase insuperável gama de equívocos historicamente sedimentados na administração pública. (grifo meu)

Tais situações de denúncia já se tornaram lugar-comum nas assembleias indígenas, defensorias públicas, encontros acadêmicos e em outros fóruns. Embora os documentos constituintes da base legal da educação escolar indígena se assentem nos princípios da diferenciação, da interculturalidade e em todo um jogo discursivo que afirma o respeito e a garantia das diferenças étnico-culturais, o movimento indígena, através de suas demandas, tem se esforçado para fazer com que esse discurso saia do “plano das idéias” e ganhe um real sentido ou significado prático. Em outras palavras, é buscada a materialização da letra da lei em práticas e políticas públicas que atendam, de forma efetiva, as verdadeiras necessidades político-educacionais dos índios.

Diante disso, a preocupação dos professores indígenas com a discriminação e o preconceito aparece como o foco principal de suas atuações, como pode ser percebido através das iniciativas que compõem um conjunto de práticas pedagógicas criadas pelos Tapeba destinadas a enfrentar essa problemática. Vejo, pois, a escola indígena disputando espaços políticos, propondo mudanças de comportamento com base em diálogos interculturais por meio de práticas sociais (pedagógicas e curriculares) em construção. Assim, no processo de constituição do lugar da escola indígena no cenário educacional brasileiro, a mudança de comportamento proposta pelos índios está ligada ao direito de assegurar a diferença.

Com esse objetivo, surge em outubro de 2001 a Feira Cultural que, já no ano seguinte, passa a ser realizada juntamente com os Jogos Indígenas Tapeba. Associados à realização da Festa da Carnaúba, iniciada um ano antes, constituem-se em importantes eventos letivos que congregam todas as unidades de ensino dos Tapeba em torno de um trabalho político-pedagógico cuja finalidade maior seria a afirmação e valorização étnico-identitária do grupo. Tal propósito seria alcançado através de um exercício de aproximação intra e interétnica com vistas à “diminuir a distância entre o movimento indígena, o ser Tapeba e a sociedade não indígena” conforme relato do professor Nildo.

3.3.1 Tempo e espaço de negociação: a Feira Cultural

Escola Índios Tapeba
21/08/2007

Nos períodos da manhã e da tarde o expediente na escola foi somente até o horário do recreio, por falta da merenda escolar. As atividades desta semana (20 a 24 de agosto) são destinadas à preparação da Feira Cultural. Ontem, segunda-feira, dia 20, os alunos foram retirar sementes na mata para a confecção de colares. Até sexta-feira, terão que produzir materiais para serem expostos nas ocas e para seus usos pessoais, como, por exemplo, suas vestimentas “tradicionais”, feitas da palha da carnaúba (cocares, “pitchulas” e tangas). Todos se empenham nesse processo: alunos, professores e demais funcionários. Dona Raimunda (liderança) é presença constante na escola. De certa forma, ela “supervisiona” os trabalhos, sendo ainda de sua competência direta as costuras na máquina e também a confecção de alguns adornos e vestimentas para seus netos e filhos que trabalham na escola. Procurei me envolver nas atividades. Sentei junto aos alunos e observei o modo como eles faziam os artefatos. Pedi para o aluno Jackson (Classe de Aceleração) me ensinar como se faz um cocar. Demonstrou satisfação e certo orgulho em ensinar algo que sabia fazer. Percebi uma divisão sexual de trabalho nas tarefas desempenhadas pelos professores. Os homens ficavam responsáveis pelo trabalho de furar as sementes com a broca, enquanto as mulheres produziam os adornos com os alunos. Tal divisão já não ocorria com os alunos. Todos, meninos e meninas, trabalhavam com a agulha, trançavam as palhas para os cocares e as tangas, confeccionavam colares etc.

A Feira Cultural consiste na exposição e comercialização de artefatos concebidos como conteúdos culturais. Uma parte deles, destinada apenas para a exposição, é composta de trabalhos feitos nas salas de aula por professores e alunos. Dentre essas diversas produções – que interpreto como construções “textuais” segundo proposta de interpretação analítica sugerida por Geertz (1989) –, destaco as maquetes, cartilhas, cartazes, desenhos, fotografias e apresentações artístico-culturais de cada escola (danças, dramatizações teatrais, jograis, canções coreografadas) que narram temas da situação Tapeba, tais como as retomadas, crença nos Pajés, direitos indígenas, brincadeiras tradicionais, problemas relacionados ao meio ambiente e história de suas origens.

As apresentações artístico-culturais se constituem também em importantes destaques na programação da Feira, evidenciando um marcante envolvimento dos atores principais e do público. Entre os protagonistas ganham relevo os alunos, nos seus reiterados esforços para se fazerem ouvir, na sincronia de gestos realizados, na ocupação do espaço cênico, no entrosamento com o público etc. Percebi prazer em seus atos de representação e apresentação, dizendo e organizando seus mundos através das linguagens artísticas. Estas linguagens, segundo Rocha (2005, p.22), criam e expressam uma determinada experiência, surgida da interação entre indivíduo e objeto artístico, demonstrada “através da percepção, imaginação e saber estético”. Com isso, se observa a função educativa das artes, sublinhando-se ainda a existência de uma reflexividade inerente aos eventos artístico-performáticos que expressam certa compreensão e interpretação das condições de existência no mundo, situando os indivíduos na sua interação com os outros.

Os demais produtos exibidos, voltados para a comercialização, são constituídos por produção artesanal coletiva ou individual. Assim, são vendidos adornos (colares, brincos e anéis), comidas (baião de dois, peixe, salada de frutas, bolos, sucos, milho verde, caldos, farofas), bebidas tradicionais (mocororó e acuiambá), objetos artísticos de artesãos locais e ainda outros produzidos pelos alunos em oficinas pedagógicas ofertadas pelos artistas das comunidades em parceria com a escola. Nas ocas das escolas das comunidades e demais espaços do terreiro sagrado, desse modo, são performados, expostos e vendidos os produtos da cultura material e simbólica Tapeba que objetivam “contar a história” do grupo e seus dramas.

Com efeito, a realização da Feira Cultural representa mais do que uma mera oportunidade para os Tapeba comercializarem seus produtos, revelando-se como tempo e

espaço privilegiados de uma interação negociada. Assim, na promoção desse evento, eles vivenciariam também uma situação dramática ou “dramatúrgica”, no sentido turneriano de drama social, que exemplifica como atores e enredos são relacionalmente construídos. O que significa dizer que, semelhante ao ocorrido nas relações interétnicas cotidianas, em um mesmo tempo e lugar ritual, diferentes alteridades negociam as suas presenças. Noutro sentido, a Feira serve ainda como espaço para um maior estreitamento das trocas intercomunitárias, promovendo um importante compartilhamento de experiências entre as escolas diferenciadas do grupo.

Por meio desse exemplo, observo que a Feira pode ser interpretada como um fenômeno ao mesmo tempo econômico, lúdico, moral e estético e um lugar de intensa sociabilidade (WALDEC, 2000) entre os Tapeba e os visitantes. Tal qual um fato social maussiano, enquanto um fenômeno que sintetizaria diferentes dimensões da vida social do grupo, a Feira Cultural está ligada ao processo de estabelecimento de “uma diplomacia” entre os índios e os regionais. Nela são definidos claramente os espaços de atuação de cada um, lembrando os princípios de reciprocidade que deveriam nortear as trocas – simbólicas e materiais – interculturais. Aliás, como ensina tais práticas pedagógico-rituais, é com base nesse princípio que deveria ser entendido o próprio processo de constituição das diferenças étnico-culturais.

Entretanto, em decorrência do aspecto comercial da Feira, percebi uma preocupação constante, por parte dos professores e lideranças, com uma possível sobreposição ou ameaça deste fator sobre o caráter educacional do evento. Isto, a meu ver, reflete o nível de politização e criticidade presentes na organização dos trabalhos escolares desta coletividade. Entendida como princípio potencialmente ativo em suas práticas pedagógicas e curriculares, tal conscientização política e crítica, principal elemento de “uma pedagogia radical”, evidencia mais uma vez como os índios, enquanto “educadores radicais”, consideram “o sistema escolar como esfera política e cultural ativamente engajada na produção e na luta por expressão” (GIROUX, 1987, p.97).

Nesse sentido, em uma das reuniões de planejamento⁴⁵ dos eventos, o professor Weibe iniciou sua avaliação a respeito da Feira Cultural lembrando que o objetivo principal do evento deveria ser a “divulgação da cultura Tapeba”, sendo a comercialização

⁴⁵ Reunião ocorrida no dia 19 de agosto de 2006, nos Pau-Branco/Lagoa dos Tapeba 2, obedecendo a seguinte pauta: 1. Informes de líderes e professores sobre suas participações em encontros nacionais e locais do movimento indígena; de reuniões no MEC, CREDE/SEDUC etc.; 2. Balanço da Feira Cultural, Jogos Indígenas Tapeba e Festa da Carnaúba realizados em 2005; 3. Organização dos eventos em 2006 (planejamento com distribuição das tarefas em equipes).

dos produtos expostos “apenas uma conseqüência”. Segundo ele, “alguns professores só se preocupam com a venda” fazendo com que seja desvirtuado o objetivo primordial da Feira. Com isso, professores e lideranças participantes da reunião elegeram alguns elementos para debate, tendo em vista uma suposta descaracterização do sentido primeiro do evento. Dentre esses, foram discutidos os assuntos ligados ao alto preço dos artesanatos e à preeminência de produtos para a venda em detrimento dos trabalhos didático-pedagógicos, uma vez que a “exposição” deveria priorizar o resultado de atividades escolares produzidas por alunos, professores e artesãos da comunidade.

Em meio a essa discussão, chamou-se a atenção ainda para a necessidade de exposição de “apenas peças que retratam a cultura Tapeba”, pois, estariam sendo expostos artesanatos que não os representavam, tanto pela razão de não ser uma produção indígena, quanto pelo fato de, na sua confecção, não ser utilizada matéria prima oriunda daquela região. Este último aspecto significou para Dona Lúcia, líder da Lagoa 1, em consonância com a preocupação de outras lideranças, que os índios estariam deixando de “usar o originário” na produção do artesanato Tapeba. Na mesma direção, afirma o professor e líder Adelson, da mesma comunidade: “daqui a pouco as pessoas vão trazer calça jeans e vender como Tapeba”.

Em resumo, tais discussões evidenciaram uma maior atenção com a função político-social da escola diferenciada ligada ao modo de expressão do significado da cultura do grupo. Então, tomadas em seu conjunto, as questões levantadas referenciaram o fato de que, na realidade, “a cultura” estaria sendo “pouco vivenciada” nas escolas Tapeba e, portanto, não estaria havendo a centralidade necessária naquilo que julgam fundamental para a manutenção ou estabilidade do grupo, a saber, sua cultura e identidade. Estes, ameaçados de secundarização pela simples comercialização de produtos, estariam sendo vendidos de forma inautêntica ou não “originária”.

A preocupação com a autenticidade dos artefatos que representem os “verdadeiros” traços culturais do grupo surge, então, como um importante elemento legitimador da prática, uma vez que estaria em jogo a apresentação, para índios e não índios, de um lado, dos símbolos definidores da cultura Tapeba, e, do outro, das principais “credenciais” das escolas de suas comunidades. Segundo este grupo, seria com a exposição de uma cultura autêntica e originária, expressa através dos artesanatos, dos rituais, dos trajes, das pinturas corporais e outros adornos que a escola estaria mostrando a diferença dos Tapeba, cumprindo, dessa forma, seu papel político-social. Assim, caso isto não

ocorresse, restariam dúvidas quanto a esta sua função primordial. É com essa preocupação que Margarida, diretora da escola Conrado Teixeira, da comunidade Lagoa 2, questiona: “Cadê a diferença? A escola é diferente só na boca?”

Então, buscando apresentar o “original” e o “autêntico” da cultura e identidade Tapeba no momento ritual dos eventos, professores e lideranças adotam um discurso culturalista que aponta para um possível “resgate” de suas tradições. O caráter supostamente artificial dos produtos expostos e representados na Feira ameaçaria o projeto político-pedagógico das escolas diferenciadas centrado na valorização afirmativa da identidade e cultura “originais” e “autênticas” Tapeba. Articulado, de um modo específico, as noções de tradição, cultura e identidade, tal processo é visto pelos índios como uma situação dramática que reflete a necessidade de legitimação de suas práticas educativas.

Por conseguinte, nos artefatos expostos nas ocas, os Tapeba demonstram um manifesto interesse em apresentá-los como elementos culturais específicos e “autênticos” de suas comunidades, explicitamente buscando materializar importantes aspectos de sua tradição. Segundo interpretação de Ivonilde, uma das lideranças da comunidade do Trilho, o principal objetivo da criação da Feira cultural era “mostrar a nossa cultura pro Ceará, pro povo, pra sociedade. Porque em geral os índios sabiam qual era a sua cultura, mas a sociedade ainda estava muito atrasada em cima da nossa cultura”. Assim, a Feira Cultural teria sido pensada com o objetivo de levar ao conhecimento do público cearense um maior número de informações sobre a cultura indígena e a própria existência dos índios.

Apesar dos índios “em geral” conhecerem as suas tradições culturais, no processo interativo com os regionais se fazia necessário criar um tempo e lugar para sua expressão, tendo em vista “o atraso” da sociedade local “em cima” da cultura do grupo. A imagem que o relato sugere das relações interétnicas, localizando os lugares da alteridade nas relações sociais cotidianas desiguais entre índios e não índios, aponta para uma aguda percepção dos dramas do grupo. Assim, “o atraso” “em cima” da cultura dos índios é praticado pela sociedade envolvente que, percebendo o outro por meio de um ângulo hierarquicamente verticalizado, desconhece a existência dos índios e sua realidade sócio-cultural. Daí a preocupação em expressar uma pungente necessidade de ser visto e conhecido, apresentando performaticamente as diferenças sócio-culturais e educativas que os definem como um grupo étnico particular.

3.3.2 Corpo e ritual: os Jogos

O índio não desiste nunca. É que nem o cabo de guerra, a corrida Dona Raimunda, liderança da Lagoa 2.

Nessa apresentação da função sócio-política da escola diferenciada e das ações educativas dos índios, materializadas nos artefatos culturais expostos, há ainda o momento em que os processos de identificação, trocas simbólico-culturais e aproximações se dão por meio do jogo. Desse modo, a partir de 2002, os professores Tapeba decidiram classificar e apresentar um conjunto de atividades artísticas, lúdicas e esportivas praticadas em suas comunidades dentro de um movimento corporal denominado de Jogos Indígenas Tapeba. Num processo criativo de produção de significados, os Tapeba, ao inventariarem estas diversas práticas e técnicas corporais⁴⁶, tanto as consideradas específicas do grupo, quanto as de outros grupos sociais (índigenas ou não), buscaram evocar as principais “marcas” de expressão de sua cultura.

Durante os dias em que ocorre este evento, são vistos, além das práticas e técnicas corporais classificadas em modalidades esportivizadas (natação, queda de braço, arremesso de lança, cabo de força, atletismo, corrida com a tora, resistência ao fôlego, “briga de galo”, arco e flecha e futebol) outras manifestações, tais como cozinhar, dançar, comer, beber, andar, saltar, escalar, dormir, amamentar, pintar-se e variados outros modos de ornamentação (trajes tradicionais, colares, cocares, lanças, arcos, flechas, cachimbos etc.), concebidos, conjuntamente, como importantes expressões culturais do grupo. Nestes exemplos da arte de utilização do corpo humano, segundo proposta maussiana, predominam os fatos de educação, entendidos estes últimos de forma sobreposta à mera imitação (MAUSS, 2005, p.405).

Assim, ligadas às formas tradicionais de socialização, tais técnicas corporais constituem-se em canais privilegiados de expressão de significados, valores e “marcas” culturais. Esta forma de expressão, compondo o que Monteiro (2006) chama de cultura de movimento indígena, é acionada pelos índios como um importante conteúdo cultural no processo de construção de sua condição étnica. Entendida como o conjunto de práticas corporais formado pelas danças, jogos, lutas, pinturas e ornamentos corporais, a cultura de movimento indígena compreende um todo social produzido pelas culturas que nele se

⁴⁶ No campo da antropologia, a noção de técnicas corporais é proposta por Mauss em estudo pioneiro de 1934, entendendo-a, em termos gerais, como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2005, p. 401).

identificam (MONTEIRO, 2006, p.14). Ligada ao processo de construção e reconstrução de um conjunto de técnicas do corpo, síntese de significações sociais, cosmológicas, psicológicas e cognitivas dos saberes tradicionais do grupo, a idéia de cultura de movimento põe também em evidência um processo simbólico-material de resistência.

Nesse processo, percebo o próprio corpo, conforme uma leitura maussiana clássica do assunto, como uma forma de expressão cultural privilegiada, uma vez que “suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (SILVA, 2002, p.42). Partindo de tal pressuposto, compreendo que, na celebração dos Jogos, as escolas Tapeba demonstram exemplos de uma educação **do corpo e pelo corpo**, tomando-o como objeto ritual. Com isso, ao vivenciarem, simultaneamente, os fenômenos de aprendizagem e reapropriação de um conjunto de práticas e técnicas corporais, os Tapeba promovem o que chamo de uma **educação do corpo**.

Entendido como “o primeiro e mais natural instrumento do homem” ou “o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem” (MAUSS, 2005, p.407), o corpo, como se sabe, é educado pela vida em coletividade. Nesse processo de **educação do corpo**, aprendendo e ressignificando antigas e novas práticas e técnicas corporais, os professores e alunos Tapeba adquirem conhecimentos sobre aspectos fundamentais da cultura material-simbólica do grupo, tais como pinturas, ornamentos, danças etc. Desse modo, sabendo que a cultura é materializada no corpo, principal “meio técnico” de expressão do homem, observo que os Jogos Indígenas desempenham um importante papel no processo de identificação étnica dos diferentes atores presentes no cenário das escolas diferenciadas Tapeba.

No desempenho dessas práticas, buscam demonstrar para si mesmos e para os outros que, na construção de sua indianidade, fazem a corrida da tora, usam o arco e flecha, arremessam lanças, competem no cabo de força, na resistência ao fôlego, na queda de braço, no atletismo, jogam futebol, nadam etc. Ou seja, por meio dessas atividades esportivizadas os Tapeba expressam determinados significados voltados, prioritariamente, para os principais interesses presentes do grupo, tais como o sentido político-coletivista de apresentação das suas culturas aos brancos. Nesse sentido, os Jogos, enquanto um espetáculo “para branco ver”, configuram-se como um tempo e lugar, por excelência, da expressão, da **educação pelo corpo**, servindo aos propósitos interculturais da comunicação e trocas de experiências.

Assim, o esporte, visto “como uma das maneiras de os povos indígenas se comunicarem entre si e com os ‘brancos’”, pode ser interpretado como importante canal, tanto na integração entre os povos indígenas, quanto nas negociações políticas e trocas culturais inerentes à organização dos eventos esportivos (VIANNA, 2000). A exemplo do que ocorre com a realização dos Jogos dos Povos Indígenas⁴⁷, os Jogos promovidos pelas escolas diferenciadas Tapeba constituem-se em importantes espaços para a discussão de questões relativas ao grupo. É nesse sentido que o esporte, como “linguagem do sensível”, associado a outras formas de linguagem, quando transformado em espetáculo, ajuda também a dar relevo a diferentes aspectos das culturas indígenas, tais como a música, a dança, os adornos e pinturas corporais (VIANNA, 2000).

Desse modo, os Jogos Indígenas Tapeba, vistos como performances culturais que apresentam e representam a cultura de movimento do grupo, constituem-se em importantes elementos que, potencialmente, ritualizam diferentes formas de resistência. Eleitos, pelas escolas indígenas, como lugar e espaço pedagógico por suas funções de transmissão de saberes e experiências, os Jogos começam a se configurar como conteúdos formais dos currículos diferenciados, construídos por meio de suas práticas de ensino. Tais currículos, na realidade, vêm sendo construídos a partir das significações sociais de conteúdos culturais importantes para os diferentes processos de resistência do grupo. Nesse sentido as práticas pedagógicas e os currículos dos Tapeba se inscrevem dentro do que Giroux (1987) chama de “pedagogia da possibilidade” ao conceber a escola como espaço de lutas, contestações e conflitos.

Os Jogos Indígenas, então, apesar de ocorrerem dentro da programação da Feira Cultural, ocupam lugar de destaque para os próprios Tapeba. O público visitante, principalmente das escolas “de fora”, demonstra maior interesse na visita às ocas, quase não assistindo às competições esportivas. Já os Tapeba, divididos entre competidores e torcedores, demonstram grande envolvimento neste evento.

Nesse momento, escola e comunidade se confundem, uma vez que entre atores e espectadores não há distâncias ou descontinuidades culturais demarcadas, diferente do que ocorre na visita à Feira, quando se percebe uma maior distinção entre índios (professores, alunos, lideranças e demais membros das comunidades) e não índios (regionais e visitantes das escolas não diferenciadas). Compreende-se, então, que,

⁴⁷ Evento realizado anualmente desde 1996, mediante a articulação entre órgãos públicos federais (FUNAI, Ministério dos Esportes), estaduais (secretarias), algumas vezes municipais (prefeituras) e entidades associativas indígenas, reunindo, em torno de práticas esportivas, diferentes grupos indígenas no Brasil.

tacitamente, é estabelecida a divisão entre participante e público, seguindo uma determinada ordem de interesses: a exposição dos artefatos indígenas na Feira Cultural para “os de fora” e a realização dos Jogos Indígenas para “os de dentro”. Assim, demarcando fronteiras simbólicas entre indígenas e não indígenas, os eventos delimitam os espaços de atuação tanto dos diferentes atores quanto da audiência.

27/09/2007

Os alunos participam ativamente nos Jogos. Agrupam-se em equipes não somente por escola, formando, assim, associações por outros critérios que extrapolam o aspecto escolar. São exímios torcedores e, como tais, ávidos por vitórias. As meninas se destacam no evento por uma maior vivacidade no competir, no ornamentar-se, no torcer, relevando as dimensões de estética e plasticidade inerentes às práticas corporais e esportivizadas. Isto talvez se deva ao fato de algumas participarem mais frequentemente de outras atividades promovidas pelas escolas Tapeba em parceria com instituições externas às comunidades. Outro dado pode estar relacionado ao tempo de experiência na escola indígena. Como por exemplo, Tatiane Jerônimo (19 anos), Samila do Nascimento (15 anos) e Tatiana Batista (15 anos) alunas do 9º Ano que passaram a maior parte de sua vida escolar nas escolas diferenciadas Tapeba, inclusive as duas primeiras tendo estudado somente nestas. Como estão no último ano do ensino fundamental lamentam ter que deixar a escola para cursar o ensino médio numa escola municipal não indígena. Esse grupo se destaca na dança do ritual sagrado e nos Jogos, ao exibirem corpos pintados e ornados com os trajes tradicionais (cocar, pitchula, “tanga” de palha de carnaúba, colares e pulseiras de sementes), além de demonstrarem ter adquirido movimentos corporais característicos da dança e próprios das modalidades esportivas a que se submetem. De um modo geral, desde a preparação dos eventos vê-se a euforia das meninas, extravasando seus gostos pelos adornos, por estes momentos rituais, ao se comportarem de acordo com o clima de festa. Esses momentos, segundo as alunas da Escola Índios Tapeba (Tatiane Jerônimo e Tatiana Batista), são propícios para “ver a cultura de outras comunidades” ou “um encontro com pessoas novas”, isto é, para elas os eventos são, principalmente, espaços de interação.

Percebi que, entre os alunos indígenas, os Jogos também são bastante valorizados. Observando esse aspecto, perguntei-me porque parece haver, no momento performático da realização das atividades pedagógico-rituais, uma maior dedicação desses nos Jogos em relação a sua participação na Feira Cultural. Talvez isto ocorra menos em função de uma ação orientada do professor e da escola do que da própria natureza e significado das técnicas e práticas corporais enquanto um jogo. Nesse sentido, o caráter “absorvente” do

jogo, reunindo de modo “concentrado”⁴⁸ os participantes – competidores e espectadores –, explicaria, em grande medida, o maior envolvimento dos alunos em suas atividades. Além disso, o jogo, desempenhando um importante papel como expressão na linguagem, pode ser definido como fenômeno cultural de relevância destacada na organização da vida social humana (HUIZINGA, 2005).

As preocupações culturais mais prementes dos Tapeba, como o enfrentamento das situações de preconceito, afirmação de sua distintividade étnica e a luta pela garantia de direitos sócio-culturais específicos, matizam também, de um modo geral, a construção do cenário dos Jogos. Assim, nessa reunião concentrada, a fim de garantir tais objetivos, eles buscam fortalecer os limites de suas fronteiras identitárias por meio de aproximações e distanciamentos.

Nesse sentido, observei no evento realizado em 2006 que os alunos não índios das escolas diferenciadas Tapeba, ativos competidores nas edições anteriores dos Jogos, foram impedidos de participar de suas atividades. As vitórias desses em diferentes modalidades esportivas e o destaque adquirido nos rituais, colocando-os em evidência inclusive na imprensa, ocasionou tal interdição e certa divisão entre os próprios índios.

A discussão sobre o assunto, ocorrida durante as reuniões de preparação das atividades da Feira Cultural e dos Jogos Indígenas em agosto de 2006, nos Pau Branco, envolveu professores e lideranças. O debate sobre o destaque alcançado pelos alunos brancos nos espaços públicos e atividades rituais, atos de uma performance interpretada como caracteristicamente indígena, girou em torno do fato de um suposto obscurecimento da proposta de afirmação cultural de um grupo étnico que pretendia se mostrar como sujeito de suas práticas. Para alguns, haveria, com isso, uma perigosa ameaça de subversão do sentido original de tais eventos pedagógico-rituais ao dar relevo à participação dos não índios, uma vez que os protagonistas do espetáculo, segundo suas estratégias, deveriam ser os próprios Tapeba.

Tal proposta tornou-se polêmica também pelo fato dos alunos brancos nas escolas diferenciadas participarem de tais atividades nos momentos das aulas culturais. Entretanto, como adverte o professor Nildo, o aluno branco, ao ingressar na escola indígena, deve saber “que tem alguns momentos que ele não pode participar”. Assim, nas discussões, formou-se, de um lado, um grupo de professores que alegou ser necessário o impedimento

⁴⁸ A expressão “reunião concentrada”, tomada de empréstimo de Erving Goffman por Clifford Geertz (1989, p.193), refere-se a “um conjunto de pessoas absorvidas num fluxo de atividade comum e se relacionando umas com as outras em termos desse fluxo”.

dos brancos em participarem de atividades e ações simbólicas informadoras de suas identidades étnicas e, de outro, os que defenderam a sua participação. A maioria das lideranças, do mesmo modo, dividiu-se entre as duas posturas. A professora e líder Margarida, nessa direção, pergunta: “Nós queremos que os brancos se destaquem em nossos rituais? Não deixar que eles participem, isso é preconceito? O que é o preconceito?”. Já a líder Dona Lúcia foi mais incisiva a favor da interdição, ao propor o questionamento: “O branco sempre discriminou o índio e agora vocês estão com pena dele?”.

De um outro lado, os que não consideravam necessária tal interdição acreditavam que isto se constituiria num ato de preconceito ou atitude discriminatória dos Tapeba em relação aos brancos. Dessa forma, declarou a professora Sinhá: “se tem preconceito com o índio na escola do branco, está acontecendo a mesma coisa na escola indígena. Eu defendo meu aluno, seja ele negro, índio ou branco. Se ele não participar é uma discriminação”. Postura também adotada pela professora Elenilda, ao perguntar: “estaremos continuando com o erro dos brancos, com seu preconceito e discriminação?” Focalizando a questão do preconceito étnico, tal discussão levou professores e lideranças a realizarem um exercício reflexivo sobre suas atividades e o papel da escola na condução destas questões.

O veto à participação dos alunos não índios é interpretado pelos Tapeba ora como uma estratégia de fortalecimento de suas fronteiras étnicas, ora como uma manifestação de preconceito. Neste último caso, haveria o receio, por parte dos professores, em reproduzir práticas discriminatórias por meio da escola, semelhantes àquelas que têm estigmatizado a imagem dos Tapeba frente aos regionais. Como forma de protesto à interdição, professores e lideranças ligados a Escola Índios Tapeba decidiram pela sua não participação e de seus alunos nas competições dos Jogos em 2006. No ano seguinte a decisão de veto foi revogada sob a alegação de que o evento é representativo das práticas pedagógicas das escolas Tapeba e nestas se encontram diferentes atores (índios e não índios).

Realizando-se enquanto dramatizações das experiências coletivas do grupo, os Jogos ou qualquer outra estrutura simbólica coletivamente organizada, como ensina Geertz (1989, p.209-210) na reflexão a respeito do “jogo absorvente” da briga de galos na cultura balinesa, se forem tomados “como meio de ‘dizer alguma coisa sobre algo’ [...] enfrenta-se, então, um problema não de mecânica social, mas de semântica social”. Desse modo, os Jogos Indígenas Tapeba poriam “em jogo” não apenas as estratégias funcionais de

reprodução material do grupo, mas os significados que este atribui às experiências histórico-culturais particulares dos indivíduos que formam uma coletividade étnica.

Os Jogos parecem figurar para os índios, então, como uma importante oportunidade deles se dizerem e se fazerem Tapeba, “dizendo alguma coisa” sobre a cultura e a identidade do grupo. Como exemplo da centralidade que o jogo ocupa em sua afirmação étnico-política, os Tapeba têm gradativamente investido na organização de práticas esportivas, com a criação de uma associação esportiva⁴⁹ e formação de times masculino e feminino de futebol e vôlei. Nos processos de retomada de terras é comum destinar, na organização da ocupação do espaço, uma área para o campo de futebol, ao lado da horta comunitária, do local para a construção da escola, do posto de saúde etc. No tocante às escolas diferenciadas também se percebe certo investimento didático-pedagógico na promoção de práticas esportivas, com a criação de momentos de realização de atividades lúdico-competitivas.

Na Escola do Trilho, por exemplo, existe dentro de seu calendário letivo, no mês de abril, uma semana dedicada a realização de danças, brincadeiras e competições esportivas. Nas outras escolas esses momentos se dão, normalmente, por ocasião das gincanas e brincadeiras presentes nas aulas culturais. Tal situação resulta no bom desempenho alcançado pelos atletas Tapeba nas competições dos Jogos Indígenas Estaduais de 2007, realizadas em Aquiraz. Assim, no município em que se situam os Jenipapo-Kanindé, os Tapeba receberam um grande número de medalhas, se destacando no cenário esportivo indígena do estado, semelhante ao que tem ocorrido em anos anteriores.

Diante disso, as práticas esportivas poderiam ocupar ainda uma posição mais privilegiada na formalização curricular das escolas indígenas. Potencialmente ligadas a área de educação física, tais práticas, enquanto conteúdos culturais trabalhados dentro e fora das escolas, nas brincadeiras da hora do recreio, nas aulas culturais, bem como nas demais atividades que formam o cotidiano não escolar do aluno, talvez pudessem ser melhor desenvolvidas se formalizadas como disciplina curricular. Poderia haver, então, uma melhor sistematização dos saberes e práticas corporais, constituintes da cultura de movimento indígena se os índios adotassem formalmente em seus currículos a disciplina de educação física.

⁴⁹ Associação Indígena Tapeba de Cultura e Esporte (AINTACE) cujo presidente é Josué, professor da escola Narcisio Teixeira Matos, da lagoa 2.

Mas, questão recorrente nos debates sobre a educação escolar indígena no Brasil, o ensino da educação física enquanto disciplina curricular nas escolas diferenciadas ainda não constitui um ponto pacífico. Nessa discussão destacam-se os questionamentos a respeito da legitimidade da escola frente à organização de saberes e práticas tradicionais dos índios que compõem as suas culturas de movimento. Sendo assim, para alguns tais saberes e práticas estariam encerrados nos modos tradicionais de organização social das sociedades indígenas, ao passo que, para outros, estão presentes num processo de permanente construção cultural. Tais questionamentos se fizeram presentes na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que, na área de educação física, aponta, dentre outros objetivos, para a necessidade de “conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente” e “revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena” (BRASIL, 1998, p.326).

Desse modo, nas discussões sobre a utilidade de um currículo de educação física na formação das novas gerações, tem-se refletido sobre a sua necessária condição de especificidade e interculturalidade, negociando, trocando e “criando” saberes, valores e significados culturais identificados com os interesses de cada grupo étnico. Desse modo, o debate a respeito do ensino ou não da educação física nas escolas diferenciadas poderia estar pautado numa maior “compreensão antropológica” da realidade sócio-cultural e histórica dessas populações. O que significa compreender como os diferentes povos indígenas constroem, de modo inclusivo, concepções tão diversas sobre “o corpo, o uso técnico do corpo, o lugar e a construção dele na sociedade” (FASSHEBER, 2005, p.164).

Acredito, assim, que a formalização do ensino da educação física na organização curricular das escolas diferenciadas pode representar uma oportunidade a mais dos saberes indígenas serem postos em movimento no processo de configuração da educação escolar indígena. Nesse sentido, a inserção dos atores indígenas no campo da educação física nas escolas talvez resultasse em importantes trocas de experiências pedagógicas entre os diversos cenários culturais.

Diante do exposto, compreendo os Jogos promovidos pelas escolas Tapeba como um momento de disputas, celebrações, confraternização e estabelecimento de alianças. Nesse sentido, os Tapeba buscam, através dos jogos e, mais precisamente, de sua exibição como espetáculo para os de fora, mostrarem-se como diferentes. Tal fato se explicaria também pelos sentidos e significados dos jogos como fenômenos culturais, uma vez que, conforme sugestões dadas pelas reflexões de Huizinga (2005, p.4), acredito que “No jogo

existe alguma coisa ‘em jogo’ que [...] confere um sentido a ação”, permitindo a compreensão de tais práticas corporais como importantes estratégias político-pedagógicas. Sendo assim, semanticamente orientadas, essas ações no educativo estariam ligadas à promoção do sentido do coletivo para os próprios índios. Então, como afirma o professor Nildo “os Jogos Indígenas é um momento ímpar na Feira porque é onde você vê de fato a interação, a coletividade”.

Tempo e espaço privilegiados na promoção de sentimentos coletivos, os Jogos, dessa forma, ao relacionarem as idéias de interação, coletividade e reflexividade, representando a um só tempo, disputas, conflitos, mas também alianças, vínculos e pertencimentos, podem ser interpretados como importantes mecanismos simbólico-práticos para o enfrentamento das situações de preconceito. Entendidos como exemplos de rituais de resistência dos índios a tais situações vivenciadas nas suas interações interétnicas históricas e cotidianas, tornaram-se instrumento político no conjunto das ações pedagógicas diferenciadas promovidas pelas escolas Tapeba. É possível dizer, nesse sentido, que, somatizando os dramas sociais do grupo nas diferentes expressões corporais dos índios, os Jogos, enquanto relevante unidade de experiência, ajudam a construir o sentimento de unidade étnica e política dos Tapeba.

3.4 A FESTA DA CARNAÚBA

A festa em louvor a carnaúba é um ritual realizado pelos Tapeba no dia 20 de outubro, no palco do terreiro sagrado dos Pau-Branco. Os atores que encenam a festa se dividem em anfitriões (lideranças, professores, alunos, demais membros das comunidades locais) e convidados (parentes indígenas e pessoas não índias). A celebração ocorre em um cenário permanente, constituído pelas ocas, os “Pau-branco” e a lagoa, locais que, como descrito na consideração das demais práticas ritual-pedagógicas dos Tapeba, são reservados para a realização dos eventos rituais do grupo. Neste espaço cênico, ornamentado com artesanatos, sobretudo aqueles que fazem referência à carnaúba, o palco é preparado para a apresentação das diferentes atividades promovidas pelas escolas, como desfiles de trajes indígenas, números artísticos, falas das lideranças e o ritual sagrado em memória da “árvore mãe”.

Seguindo as pistas de interpretação sugeridas por Goffman (1999, p.29), o desempenho desses papéis assumidos pelos Tapeba em seus eventos rituais podem ser

entendidos como uma atividade que, caracterizada pela presença contínua de tais indivíduos num dado local, acabam por exercer influências sobre um grupo particular de observadores. Ou seja, as representações dos índios na Festa da Carnaúba ocorrem por meio de um processo interativo entre público e atores, no qual são reafirmados expressivamente os valores morais da comunidade, “rejuvenescendo” cerimonialmente um jeito de ser e estar no mundo.

A Festa da Carnaúba, marcando a época da colheita da sua palha, constitui-se em um “rito estacional” ou fixado pelo calendário. Tais ritos, como indica Turner (1974a, p. 204), são realizados em momentos bem assinalados dentro de um ciclo produtivo anual, atestando a passagem da escassez para a abundância ou da fartura para escassez. A comemoração, segundo alguns depoimentos, é bastante antiga, remontando-se a uma celebração realizada pelos ancestrais em louvor a uma grande colheita. Apresentando-se como uma espécie de referência mítica para os Tapeba pensarem a origem dos festejos, a celebração dos ancestrais simbolizaria a ligação do grupo com o local, lembrando que este foi o lugar de morada dos antigos.

A carnaúba, desse modo simbolizando a ligação do grupo com a terra, é tomada como elemento de identificação coletiva dos índios. Celebrando a sua condição de autoctonia em torno da “árvore mãe”, buscam demonstrar sua ancestralidade no local fazendo referência aos usos tradicionais da carnaúba. Dessa forma, na busca de um símbolo que os associasse ao lugar, os Tapeba elegeram a carnaubeira. No entanto, para pensar o sentido político da apropriação simbólica da carnaúba pelos Tapeba, faz-se necessário antes observar a importância econômico-cultural da palmeira no Nordeste e no Ceará. Nesse sentido, é oportuno perguntar que motivos levaram os Tapeba a tomar um símbolo da cultura nordestina e cearense como elemento de identificação étnica. Então, por que a carnaúba figura como elemento de destaque no processo de construção de suas fronteiras étnico-identitárias? Que relações de poder subjazem nas representações dos índios a respeito da “árvore da vida”?

Árvore típica do Nordeste brasileiro, a carnaubeira (*Copernícia prunífera*) é considerada a árvore da vida pela multiplicidade de produtos que marcaram – e ainda marcam –, num passado não muito longínquo, o modo de vida de grande parte das populações que habitam a região. Em outros locais do Brasil e em alguns países da América Latina como Bolívia, Paraguai e Venezuela podem ser encontrados outros tipos dessa palmeira. Porém, somente a do nordeste brasileiro possui uma cera que protege suas

folhas da umidade que, extraída e beneficiada, confere a carnaubeira posição de destaque nos setores econômicos da indústria e do comércio. No Ceará ocupa extensas paisagens, sendo encontrada, por exemplo, ao longo da BR 222, rodovia que liga Fortaleza a Sobral, passando por Caucaia e São Gonçalo do Amarante, municípios marcados, respectivamente, pela presença dos Tapeba e Anacé. Esses municípios figuram entre os grandes produtores de cera de carnaúba no estado.

Utilizada na fabricação de diversos produtos como chapéus, bolsas, esteiras, cordas, escovas, tarrafas, velas; na construção de casas, fornecendo caibros e ripas; como medicamentos fitoterápicos através de sua raiz; sua casca serve como lenha; suas folhas (após a retirada do pó) servem como adubo natural para o solo e para a alimentação de animais; seus frutos fornecem óleo comestível, além de sua utilização em grande escala nas indústrias farmacêutica e cosmética. Na Zona Norte do estado do Ceará, a produção de artesanato da palha da carnaúba se constitui como uma das principais ocupações para grupos de mulheres que ao longo de gerações vêm desenvolvendo a atividade de artesãs, além de contar com a existência de fábricas de chapéus e de locais de beneficiamento da cera.

Ao lado dos usos tradicionais da palmeira, são redescobertas novas utilidades que evidenciam a sua importância ainda na atualidade. Nos últimos anos têm sido desenvolvidas pesquisas na Universidade Federal do Ceará com a finalidade de ampliar e melhorar a utilidade da palmeira na alimentação de ovinos e caprinos⁵⁰. De modo geral, esses diferentes usos da carnaúba atualizam o sentido da expressão utilizada pelo famoso naturalista suíço Louis Agassiz, no século XIX, ao apontar para a sua relevância na então província do Ceará: "onde a carnaúba não falta, um homem possui tudo de que precisa para si e para o seu cavalo" (ANDRADE, 2005, p.197).

Dada a importância sócio-econômica da carnaúba para o Nordeste, é possível se falar – considerando a extensão territorial ocupada pelos carnaubais e a variedade dos produtos derivados da carnaubeira –, em uma civilização da carnaúba, ao lado da civilização do couro, da cana de açúcar, do ouro e do café (ANDRADE, 2005, p.211). Formando um complexo cultural na região, tal “civilização” é referenciada atualmente na bandeira do Ceará como um dos seus principais emblemas, após as recentes mudanças ocorridas no Brasão do Estado. Realizadas em 2007 pelo governo estadual, as

⁵⁰ As inovações na utilização da carnaúba têm, nos últimos anos, sido alvo de crescentes investimentos no setor da agroindústria, conforme destaque da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (VASCONCELOS, 2003).

modificações deram destaque às imagens do sertão com a representação da carnaúba substituindo o coqueiro que referenciava apenas as praias do litoral. A “árvore da vida”, então, dada a sua importância econômica e histórico-cultural no estado, é reafirmada como símbolo de identificação dos cearenses.

No conjunto das atividades econômicas a produção da cera da carnaúba ocupou, em 2007, a sexta ou sétima posição no ranking das exportações do estado. O Ceará, maior produtor nacional, forneceu 50% do que foi consumido pelas empresas importadoras, seguido pelo Piauí, com a produção de 40% desse consumo e Rio Grande do Norte que respondeu por 10% da cera produzida. Estima-se que 90% de toda a produção nacional seja destinada ao mercado externo, sendo apenas 10% voltada para o consumo interno. No período da safra, o setor aparece como um dos principais ramos de ocupação para mais de 200 mil pessoas, habitantes dos três estados produtores.⁵¹ Com a criação, em 2004, do Fundo de Apoio à Cultura da Carnaúba (Funcarnaúba⁵²) na Câmara dos Deputados, com o intuito de financiar e modernizar as atividades econômicas de cultivo e exploração da palmeira, os grandes proprietários de carnaubais e empresas de beneficiamento receberam importantes incentivos financeiros, permanecendo os coletores da palha, como os Tapeba, em precárias condições de trabalho.

Vê-se, com efeito, que as atividades econômicas em torno da carnaúba representam as relações de poder enraizadas numa estrutura fundiária excludente e desigual, na qual os donos dos carnaubais são, muitas vezes, também os “donos da terra”. Sendo assim, num contexto de potenciais conflitos político-econômicos e territoriais, os Tapeba tomam a carnaúba como símbolo do grupo, celebrado em suas práticas ritual-pedagógicas. Nesse aspecto, percebo que a Festa da Carnaúba teria como efeito a construção e reconstrução do sentido de seus símbolos, fortalecendo os laços de pertencimento dos índios à sua comunidade territorial. Tal comemoração, ligada a sua reorganização política, iniciada na década de 1980, surge como uma “nova” tradição das comunidades Tapeba, demonstrando que o político e o simbólico caminham juntos.

Nesse contexto em que buscam se apresentar como uma comunidade, os índios criam (e recriam) os símbolos que os identificam coletivamente. Dona Raimunda, 62 anos, dando exemplos desse processo, explica a importância da carnaúba para os índios, ao

⁵¹ De acordo com matéria veiculada pelo Diário do Nordeste. Disponível em <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=463280>, capturado em 17/10/2007.

⁵² Projeto de Lei nº 2.673, de 2003, proposto pelo Deputado Federal Átila Lira (PSDB-PI), aprovado em 24 de agosto de 2004, pela Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural, da Câmara dos Deputados.

narrar a “invenção” recente da festa, durante entrevista realizada em agosto de 2006, em sua casa.

Um dia estava uma roda de amigos tentando descobrir alguma coisa das pessoas mais antigas e aquilo que realmente representasse alguma coisa pra o índio. Nessa roda descobriram que a coisa mais importante que a gente tinha era a carnaúba. Porque a carnaúba servia para fazer nossas casas, banco pra se sentar e, antigamente, até cama se fazia com o talo da carnaúba [...] Nesta roda foi decidido que daquele dia em diante cada um ia cuidar da carnaúba. Era pra não deixar destruir demais, porque estavam cortando carnaúba pra vender assim [...] Aí, daquele dia em diante era pra todo mundo cuidar da carnaúba. Ela é que nem uma mãe, uma mãe grande, tudo dela é aproveitado. E daí por diante foi decidido que todos os anos iriam fazer a festa da carnaúba.

Assim, procurando algo que os representasse, os Tapeba elegeram a carnaúba como símbolo do grupo, apropriando-se de um emblema já tido como representativo da cultura cearense. Daquele momento em diante, decidiram cuidar “da coisa mais importante que tinham”, celebrando a sua presença no lugar. Desse modo, além da rememoração (e, por conseguinte, da recriação) das tradições do grupo, o relato faz referência a não demarcação do território Tapeba, uma vez que, a despeito de sua importância para os índios, “estavam cortando carnaúba para vender assim”. Ao expressar a necessidade de não destruir a “árvore mãe”, é sugerido que, estando nos limites do seu território, a planta seria preservada.

Ao referenciar os usos da carnaúba de “antigamente” e chamar a atenção para a ancestral ocupação do lugar, Dona Raimunda lembra que a carnaúba e seu cultivo também simbolizam o processo étnico-cultural de construção de fronteiras. Sendo assim, na construção de casas e fabricação de bancos e camas, os Tapeba imprimiriam as suas marcas nos usos da palmeira em sua interação com os regionais, haja vista que a carnaúba figura como símbolo cultural do estado. Sabendo que as relações étnicas se constroem, de forma contrastiva, por meio de semelhanças e diferenças, a referência à carnaúba ajuda a esclarecer o modo como o grupo estabelece as fronteiras do ser Tapeba. Dessa forma, ao pensar a fronteira como delimitadora de modos específicos de comunicação entre grupos e não o seu isolamento, torna-se claro o sentido político da escolha da carnaúba como elemento simbólico de celebração e identificação étnica do grupo.

Na reinvenção recente da festa, as primeiras celebrações se resumiam a realização da dança do Toré em torno de uma fogueira em homenagem a carnaúba. Posteriormente,

ao ser incorporada a programação da Feira Cultural, foi incrementada com a introdução de diversas atividades artísticas promovidas pelas escolas Tapeba, constituindo-se, a partir de então, em dia letivo. A participação das escolas na promoção da festa representou um novo momento no processo simbólico de afirmação étnica dos índios, por um lado, recriando ou enfatizando símbolos identitários do grupo e, por outro, dando um caráter letivo e redimensionando os festejos. Em anos anteriores, a festa marcava o final da programação da Feira Cultural, sendo realizada apenas na noite do seu encerramento. Em 2007, no entanto, com a antecipação da Feira para o mês de agosto, foi realizada em separado, com atividades que se prolongaram durante todo o dia e a noite.

Como já sugeri, as performances atuais da Festa da Carnaúba, englobando as danças, os cantos, as falas e os gestos, fazem lembrar as origens dos Tapeba, ligando-os aos seus antepassados. Os vínculos são representados em expressões como “os antigos moravam em casas de palha” ou “tudo era feito da carnaúba”. Nesse processo manifesto de reativação dos laços dos Tapeba com os seus ancestrais, os festejos evidenciam, mais uma vez, a importância das práticas rituais na orientação de suas vivências coletivas. A festa construiria, então, a ponte entre o passado e o presente na afirmação de suas identidades étnicas, informando os valores e comportamentos ligados a um **ser Tapeba** na delimitação das fronteiras étnicas entre eles e os regionais. Nesse sentido, não se deve esquecer que tal processo também demarca simbolicamente o território do grupo.

Os pontos altos da festa são a apresentação do Ritual da Carnaúba e a fala dos mais velhos a respeito da relação vital dos Tapeba com a sua “árvore mãe”. Tal ritual consiste em uma ciranda de danças com cantos e orações. Tem como personagens centrais as lideranças indígenas que, na condução do rito, invocam as forças espirituais, conclamando os parentes para fortalecerem a luta de organização política do seu povo. O ritual, desse modo, reveste-se de referências religiosas e políticas. Isto explicita a relação do sagrado com questões ligadas à materialidade social dos indígenas, não se constituindo, como se sabe, num espaço à parte de sua vida em comunidade. Pelo contrário, o momento ritual, como uma importante unidade significativa de experiência, institui os elementos simbólicos norteadores de suas vivências e identificações coletivas.

Na festa, ainda há outras atrações. No evento observado em 2006, houve a apresentação do ritual do Toré pelos Potiguara da Paraíba, da dança do boi por um grupo Tapeba da comunidade de Jandaiguaba e a encenação da “Dança da Paz”, coreografada por alunos e professores da Escola Índios Tapeba. A presença de um grupo já estabelecido no

cenário do movimento indígena nacional (os Potiguara) e de outro que se encontrava em vias de auto-reconhecimento (os Tapeba de Jandaiguaba) caracterizou a festa, a um só tempo, como um cenário de mobilizações políticas e um rito de passagem.

Nesse sentido, a presença dos Potiguara, que desfrutaram de importantes conquistas como, por exemplo, o reconhecimento de parte de seu território, ajudou a dar uma maior visibilidade ao evento. Apoiando vários movimentos de organização etno-política, principalmente dos parentes vizinhos, eles têm exercido importante papel nos recentes processos de etnogênese ocorridos no Nordeste⁵³.

Ainda organizando-se politicamente, a comunidade de Jandaiguaba, que em momento recente passou a constituir uma das 17 comunidades Tapeba em Caucaia, iniciou sua mobilização, a exemplo de outros grupos étnicos, juntamente com a criação de uma escola diferenciada. Os anfitriões, ao convidá-los, visaram “iniciar”, através de um processo de interação, os atores principiantes no cenário do movimento indígena.

O convite feito pelos Tapeba a estes diferentes atores representa, no caso dos Potiguara, a garantia da presença de convidados “ilustres” que dão credibilidade a festa e, do lado dos Tapeba de Jandaiguaba, sua aceitação no grupo. Sendo assim, apreende-se que a Festa da Carnaúba também contribui para articular as relações políticas entre os índios. Estas relações, por sua vez, visam estruturar os modos de interação das comunidades com a sociedade envolvente, marcando, em alguns casos, a passagem de uma menor a uma maior participação no movimento indígena.

No ano de 2007 a festa tematizou o trabalho de extração da palha, sendo convidados alguns trabalhadores Tapeba para expor suas experiências. Como apresentado, essa atividade ainda é realizada de forma rudimentar pelos índios, uma vez que eles utilizam apenas tabocas (varas de bambu) – algumas com até 15 metros –, facões, foices etc. Dessa forma, o trabalhador Deus, casado com Adriana e pai de três crianças, na abertura da Festa, fez uma demonstração da atividade que realiza há 25 anos. Com uma taboca estendida no chão, desafiou os observadores para erguê-la e manuseá-la como se estivessem num carnaubal. Explicou, no entanto, que existem no mercado equipamentos modernos que facilitariam a extração da palha, lembrando, nesse momento, a necessidade de maiores investimentos nesse setor produtivo.

⁵³ Nesse sentido é emblemática a participação dos Potiguara nos movimentos de auto-reconhecimento étnico de diferentes grupos indígenas no Nordeste, como por exemplo, a participação na I audiência pública ocorrida em Natal no dia 15 de junho de 2005, além da presença constante nos eventos promovidos pelo movimento indígena no Ceará.

No “espetáculo”, a sua expressão corporal buscou atrair a atenção do público para a força e a habilidade investidas nessa prática laboral, traduzindo performaticamente o esforço físico em ato político, ao reivindicar melhores condições de trabalho. A natureza performativa e restauradora da apresentação colocou seu corpo como cenário de alguns dos dramas sociais vivenciados pelos Tapeba. Nesse sentido, o uso do corpo, conforme Taylor (2000), é uma tática representacional que pode ser interpretada como uma manifestação política.

Compondo parte da programação da festa, foi exibido o documentário “Carnaúba, árvore da vida”, retratando o cotidiano dos coletores da palha em um carnaubal da região⁵⁴. Trabalho extrativista sazonal, a colheita é realizada no final do inverno, entre os meses de julho e dezembro, sobretudo nas regiões da Lagoa 1 e 2, Lameirão e Jandaiguaba. A palha da carnaúba tem como principal destino o comércio externo, ficando apenas uma pequena parcela voltada para a produção interna de artesanatos confeccionados pelas comunidades indígenas.

O trabalho de extração é desempenhado por uma equipe composta de derrubadores, desenganchadores e apanhadores que dividem entre si o dinheiro apurado com a venda dos milheiros de palha no final da semana, ao preço de R\$ 8,00 cada um. É mostrado ainda que, com frequência, ocorrem acidentes nos carnaubais, causando lesões nos órgãos mais expostos, como os olhos, os braços e as mãos.

O documentário também apresentou a precariedade das condições de trabalho. Nele o derrubador José Augusto fala a respeito de algumas dificuldades encontradas no carnaubal:

Dificuldade é... eu vou dizer a gente já tamo' aqui, dentro desse mato. Aqui vou dizer, aqui não tem nada de bom. [O que poderia melhorar?] Era a gente cortar pra gente mesmo né? Porque aqui a gente tá, a gente luta, luta e... quando é no fim do mês, não ganha nada. Tamo' aqui porque ... Trabalhando pros outros ninguém nunca faz nada.

Ao comunicar sua experiência de trabalhador que “luta, luta” e “no fim do mês não ganha nada”, José Augusto dramatiza alguns dos conflitos vivenciados por determinados membros da comunidade Tapeba. Assim, na manifestação dos conflitos, por

⁵⁴ Vídeo produzido pelos professores Tapeba, auxiliados por uma equipe interdisciplinar, formada por alunos e professores da UFC conveniados ao CDPDH da Arquidiocese de Fortaleza, com o apoio da ADER e do ISCOS. Tais instituições desenvolvem uma série de atividades na região, junto aos Tapeba, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé e Tremembé, como a antena jurídica – espaço destinado a denúncia de desrespeito aos direitos indígenas – e as ferramentas pedagógicas – produção de material didático para utilização em sala de aula ou outros espaços educativos, como panfletos, cartilhas, vídeos etc.

meio de uma performance narrativa, permitindo colocar a experiência do indivíduo em relevo, o derrubador organiza, transmite e recria de modo permanente as suas experiências (HARTMANN, 2007). Ao afirmar também que “trabalhando pros outros ninguém nunca faz nada”, sugere a necessidade de autonomia dos índios no trabalho com a palha, obtida talvez somente com a demarcação de suas terras.

A situação dramática representada pelo “trabalho para os outros”, significando relações de sujeição econômica com os regionais donos dos carnaubais, é destacada na fala do trabalhador como um importante aspecto que caracteriza as relações interétnicas na região. Pondo em evidência o conflito inerente a tais relações, o depoimento traz ainda à tona o caráter reflexivo das performances culturais. Pensando a sua situação e a do grupo a que pertence, o narrador lembra que as relações entre índios e não índios são caracterizadas por conflitos ligados aos diferentes lugares sociais que ocupam. Assim, a escolha da carnaúba como símbolo de celebração estaria ligada, como anunciado, à tentativa de enfrentamento simbólico dos seus dramas, uma vez que os Tapeba desse modo performariam as situações conflituosas de trabalho nos festejos.

Observo, então, haver uma ligação do lúdico e do político como dimensões inerentes da festa. Nesse sentido, lembra Da Matta (1990, p. 42) que “É preciso não esquecer essa importante associação entre a festa, como um domínio especial, e as alternativas de ação que ela pode abrir, seja para voltar satisfeito ao cotidiano, seja para transformá-lo”. Por isso, ao final da exibição do documentário, José Augusto fez um apelo para que a ACITA encaminhasse aos órgãos indigenistas um projeto de financiamento para a aquisição de equipamentos mais modernos que facilitariam a realização dessa atividade. Diante da solicitação, o líder Dourado assumiu o compromisso público de empenhar-se em atender a demanda, evidenciando, mais uma vez, a associação entre a festa e o momento de organização política.

A Festa da Carnaúba, que ocorria na noite de encerramento da Feira Cultural, como já descrito, em 2007 teve suas atividades desenvolvidas ao longo de todo o dia. Nesse mesmo ano, marcando a aproximação entre grupos que, tradicionalmente, vêm ocupando territórios vizinhos, os Tapeba receberam a visita dos Anacé⁵⁵, único grupo étnico a participar das comemorações. Parte do distrito de Matões, próximo a região

⁵⁵ Os Anacé já estão em sua segunda assembléia. A primeira ocorreu em 2006 e a segunda em setembro de 2007 no município de São Gonçalo do Amarante, onde reside a maior parte do grupo. Atualmente estão solicitando a demarcação de suas terras tendo em vista o início do processo de construção do Complexo Industrial do Porto do Pecém (CIPP) que prevê a ocupação de parte de seu território para a instalação de uma siderúrgica e várias indústrias estrangeiras.

habitada pelos Tapeba, é ocupada por eles, fazendo fronteira com o território do grupo vizinho.

Desse modo, com o objetivo de reforçar o sentido de unidade entre os parentes, os promotores da festa convidaram as lideranças visitantes para protagonizarem a cerimônia de encerramento. Isto mostra, de modo semelhante ao ocorrido com a participação dos Tapeba de Jandaiguaba em 2006, que o grupo foi “aceito” e que a festa se constitui em importante *lócus* de articulação política entre diferentes comunidades. Evidenciando mais uma vez esse aspecto, vale a pena lembrar a participação dos Potiguara da Paraíba em 2006 que protagonizaram algumas das cenas marcantes da celebração.

Tendo em mente tais momentos de interações, aproximações e compartilhamentos propiciados pela Festa da Carnaúba, por meio de atos de celebração dos laços de pertencimento, acredito ser pertinente pensar tal momento ritual como um importante espaço político-pedagógico reapropriado e reelaborado pelos professores Tapeba com a finalidade precípua de mostrar as “maneiras de fazer” da escola diferenciada. Percebo que os professores, ao se apropriarem de um importante festejo da comunidade redirecionando seus conteúdos, fins e objetivos para os fazeres da escola, buscam demarcar cada vez mais o lugar dessa agência na vida da comunidade.

Assim, na comemoração em 2007, observei, logo no início da manhã, grande movimentação de professores e lideranças na preparação do cenário da festa, procurando integrar os demais membros das comunidades Tapeba em tais atividades. Nessa preparação destacaram-se as preocupações como a eletrificação, “aguar a terra”, o transporte de gêneros alimentícios e utensílios de cozinha bem como a ornamentação das ocas.

Por volta das 10 horas da manhã ocorreu a abertura oficial, com o chamamento aos participantes para iniciarem suas apresentações. Entre um pequeno público, o professor Weibe conduziu esse momento, inicialmente, convidando o derrubador da palha da carnaúba Deus para relatar suas experiências de trabalho. Em seguida, dividindo a cena principal da festa ainda no período da manhã, Mocinha, liderança da comunidade da Ponte e esposa do cacique Alberto, apresentou cantos e danças ritualísticas de sua autoria retratando aspectos da situação vivenciada pelos Tapeba na atualidade. Tais atores buscaram, por meio de atos performáticos, comunicar suas experiências como manifestações simbólicas da coletividade a que pertencem. Desse modo, entendo que as experiências individuais dramatizadas refletem uma situação social, constituindo-se em importante via de acesso para compreender o coletivo.

À tarde, as escolas ocuparam a cena principal dos festejos com suas apresentações. No entanto, das onze escolas existentes então nas comunidades Tapeba apenas quatro compareceram e, dentre estas, somente uma realizou uma exibição pública. A Escola Abá Tapeba, localizada na Lagoa 1, organizou uma amostra sobre a utilidade da palha, fruto e raiz, expondo também uma espécie de planta nociva à carnaúba. Tratou-se de uma atividade didático-pedagógica protagonizada por alunos e professores, reservada aos visitantes da oca, que consistia na explicação dos conteúdos selecionados para a exibição.

Somente a Escola Índios Tapeba ocupou o palco desenhado no terreiro sagrado com a apresentação de uma paródia musical protagonizada por alguns dos atores da escola que cantaram e dançaram seguindo uma seqüência sincronizada de gestos e movimentos. A autoria dessa criação artística foi compartilhada entre, de um lado, professores e alunos que coreografaram o enredo e, de outro, a merendeira da escola que compôs a letra. A paródia buscou demonstrar a importância da carnaúba para os regionais e, principalmente, para os Tapeba, referenciando a sua utilização na fabricação de objetos usados no cotidiano do grupo.

Dia 16 de outubro de 2007
Reunião de preparação da Festa da Carnaúba

Hoje pela manhã, após o recreio, os professores e funcionários da Escola da Capoeira reuniram-se para discutir sobre a sua participação na Festa da Carnaúba; a aplicação dos recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e a construção do prédio escolar. Graciana, coordenadora pedagógica, iniciou o primeiro ponto da pauta apontando as dificuldades de participação no evento. A principal delas seria a distância entre a escola e a localidade dos “Pau-Branco”, sendo necessário, então, dinheiro para cobrir as despesas com o deslocamento dos alunos. Sob o argumento de que a escola e/ou a comunidade não dispõe de recursos para tais gastos, geralmente supridos por professores e funcionários, a maioria dos presentes concordou com a não participação dos alunos no evento. Tal decisão, no entanto, foi questionada por Dona Virgem, funcionária da escola e líder da comunidade, que afirmou haver desinteresse dos professores em participar de eventos como este de capital importância para os Tapeba. Naquele momento, após alguns silêncios e desabafos, considerei prudente sugerir que um novo encontro fosse marcado com o fito de avaliar melhor a situação. Cheguei a argumentar que uma participação mais expressiva dos demais membros da comunidade pudesse surtir outros efeitos e que talvez chegassem a outras decisões. Apesar de expressarem, através de olhares e gestos, certa descrença na mobilização do grupo, os presentes concordaram com a sugestão. Tal situação preocupou-me o dia inteiro. Penso que tal fato se deva a condição de enfraquecimento vivida por eles neste momento de tensão política na atual fase de sua retomada. Nesta como em outros casos observo haver uma fase de fragmentação/faccionalismo seguido de desmobilização das lideranças.

Não obstante a realização dos principais objetivos da Festa, nesse ano, a ausência de muitas das escolas Tapeba, além de um público menor em relação aos anos anteriores, provocou certa preocupação entre os professores e lideranças que organizaram os festejos. A presença de poucos alunos nas comemorações diurnas foi interpretada por muitos Tapeba como algo negativo, tendo em vista tratar-se de uma atividade letiva. Além disso, a presença de um público inexpressivo durante o dia desapontou os líderes e os professores mais engajados no movimento indígena, lamentando a ausência tanto dos “de fora” quanto dos “de dentro”. O protagonismo na organização da festa, no entanto, segundo os professores, deveria também ser desempenhado pelas demais lideranças da comunidade, uma vez que ela foi apenas posteriormente incorporada às atividades letivas das escolas diferenciadas, ao lado da realização da Feira Cultural e dos Jogos Indígenas.

De acordo com os depoimentos de alguns professores e funcionários das escolas que não tomaram parte nos festejos, no entanto, haveria uma sobrecarga de eventos, implicando no aumento de tarefas para os professores, gastos financeiros com transporte, alimentação etc. De modo contrário, outras lideranças chamam a atenção para os esforços empreendidos na organização dos festejos, cobrando uma maior participação dos professores, conforme algumas cenas presenciadas durante a pesquisa de campo.

Finalmente, à noite a programação foi encerrada com um desfile de trajes tradicionais. Os professores construíram uma passarela, ornamentada com frutos e flores regionais sobrepondo-se os motivos e a própria palha da carnaúba. O júri era formado por pessoas de fora que avaliavam os trajes a partir de critérios estabelecidos pelos próprios professores Tapeba. Os candidatos exibiam artefatos e indumentárias como lanças, cachimbos, arco e flecha, além das usuais tangas, cocares, colares e uma variedade de pinturas corporais. Não existia critério de idade ou sexo para a inscrição dos participantes, compostos por professores, alunos e lideranças.

Desse modo, diferente do que ocorreu durante o dia, marcado pela ausência de público, a noite este se fez presente, fazendo com que a festa ganhasse o destaque habitual. Nesse momento vale ressaltar que, a despeito da ausência de um maior público na programação diurna, sentida mais de perto apenas pelos organizadores da festa, os demais participantes demonstravam satisfação pelo fato de estarem juntos, expressos nos risos, gestos, brincadeiras, refeições, conversas etc.

Em suma, uma reflexão sobre a realização dessa atividade permite olhar para a escola diferenciada sob o prisma da especificidade do seu fazer didático-pedagógico. Sobretudo, é na apreensão desta escola enquanto tempo/espaço de interações ritualizadas que atividades como a Festa da Carnaúba ajudam a pensar a trama social na qual os atores sociais formam e são formados como alunos (índios ou não), professores, funcionários e lideranças; além de auxiliar a compreensão do modo como são construídos os currículos escolares indígenas e selecionados os seus conteúdos.

Compreendo, então, que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas diferenciadas não está circunscrito unicamente ao professor e ao aluno, envolvendo, de forma inclusiva, outros atores no fenômeno educativo. Esse processo é construído entre conflitos e negociações tanto intragrupal quanto intergruppal, uma vez que a escola diferenciada compartilha um conjunto de normas e regras de um sistema regular de ensino, válidas também para outros grupos sociais.

3.5 SÍNTESE INTEGRADORA

As práticas e discursos dos Tapeba têm demonstrado os contornos de um projeto político que define o grupo como uma coletividade diferenciada. Isso pode ser observado tanto nas lutas pela demarcação de suas terras, por uma saúde e educação diferenciadas, quanto nos momentos e eventos rituais descritos no presente trabalho. Os rituais pedagógicos, nesse contexto, surgem como práticas e discursos estruturadores de uma coletividade étnica tanto para seus principais protagonistas, atores Tapeba, quanto para o público de fora, a audiência.

Representando, de forma manifesta, o papel político a ser desempenhado por professores, lideranças e alunos nas escolas diferenciadas, estes eventos, no contexto educacional do grupo, performam, como dito, suas vivências e experiências, apresentando, principalmente para os regionais, seus símbolos identitários coletivos. Constituindo-se em importantes unidades de experiência significativa dos Tapeba no educativo, eles funcionariam como catalizadores sociais de um processo de afirmação do grupo cujo fim estaria ligado ao enfrentamento das situações de preconceito.

Tendo divulgação em diferentes meios de comunicação (jornais, televisão, grupos de discussão na internet etc), os rituais-pedagógicos objetivariam se constituir em tempos e espaços privilegiados de interação dos índios, definindo a idéia do ser Tapeba, ligada a um

conjunto de traços culturais que os distinguiria de outros grupos étnicos. Assim, por meio de uma perspectiva de aproximação, a realização dos eventos refletiria o desejo dos índios em se fazerem vistos junto aos outros grupos e a sociedade não indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei colocar em primeiro plano, a partir da descrição e interpretação de algumas práticas pedagógicas Tapeba, a existência de um sentido de resistência étnica e cultural a orientar o conjunto das ações sociais dos professores, alunos e lideranças indígenas. Sendo assim, face às situações de preconceito vivenciadas por suas comunidades, observei que os Tapeba lançam mão, em suas experiências recentes no educativo, de táticas e estratégias voltadas, de modo prioritário, para a superação dos símbolos de estigma associados historicamente a eles em suas relações intersocietárias.

Foi desse modo que suas ações pedagógicas, lidas por meio das idéias de ritual e performance, assumiram um importante papel na investigação dos modos pelos quais um grupo étnico busca afirmar positivamente a sua distintividade histórico-cultural. Acredito, nesse sentido, que professores, alunos e lideranças, por meio de atos reiterados que dramatizam suas experiências coletivas, buscam construir a imagem de sujeitos de direitos, em contraposição à idéia de “objetos de preconceito”. Para tanto, parti do pressuposto de que tais práticas expressariam tanto os dramas sociais vivenciados pelo grupo em sua interação com os regionais, quanto os dilemas que caracterizam a relação entre a escola diferenciada e o sistema de educação local e nacional.

Seguindo as sugestões de Goffman (1999, p.36) a respeito de uma abordagem dramaturgica do social, as atividades pedagógicas do grupo foram interpretadas enquanto realizações dramáticas, demonstrando que em seus processos de interação os Tapeba acentuavam “fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros”. Assim, a forma como mobilizam essas práticas educativas está ligada à necessidade de expressão dos seus sinais étnico-afirmativos, conforme analisado, frente às situações de preconceito por eles vivenciadas. Compreende-se, então, porque um dos principais objetivos das práticas rituais ou eventos pedagógicos consiste na exibição, para “os de fora”, do que seria a escola diferenciada e, por analogia, a cultura Tapeba.

Associado a esta idéia, o emprego da noção de drama social turneriano visou lembrar que, segundo a lógica processual dos ritos e ações performáticas, os Tapeba reconstroem e ressignificam nessas práticas suas experiências de etnicidade. Como já anunciado, é por meio da problematização da idéia de experiências vividas (*Erlebnis*) que Victor Turner (1986,1982) pensa o drama social, lembrando a dimensão coletiva dessas experiências, o que equivale dizer que, segundo os ensinamentos das antropologias da performance e da experiência, é a idéia do coletivo que preside a expressão das experiências dos sujeitos pesquisados.

Diante do exposto, penso que os atos pedagógicos descritos propõem, para os próprios Tapeba, para os regionais e os órgãos indigenistas governamentais e não governamentais, o repensar de uma situação étnica. Protagonizando cenas de “subversão” de uma condição inferiorizada ou marginalizada, os Tapeba constroem, em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade, tendo como mote o tema do preconceito. É nesse sentido que, surgidas como formas culturais que compartilham das características de inversão simbólica, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas escolas foram interpretadas, conforme minha proposta de tese, como rituais de resistência.

Nesse sentido, pensar ritualmente as práticas pedagógicas Tapeba significou pensar o processo de constituição de identidades coletivas e suas representações. Entendendo, conforme Peirano (2003, p.19) que o ritual e a representação formam “um par indissociável”, no qual se faz necessária a existência de “uma comunidade moral relativamente unida em torno de determinados valores”, procurei apontar o caráter *sui generis* desses atos. Acredito, seguindo as pistas sugeridas por Durkheim (1996, p.409), que as práticas pedagógicas, enquanto poderosos ritos que fundam uma realidade social particular, “reanimam o sentimento” do ser Tapeba e de sua unidade, fazendo com que os professores, alunos e lideranças sejam “revigorados em sua natureza de seres sociais.”

Estas práticas pedagógico-rituais, vistas como “uma verdadeira representação dramática” (DURKHEIM, 1996, p.405), exemplificam propostas e ações de uma educação escolar diferenciada que, conforme também tentei demonstrar, se constitui em um fenômeno dinâmico, sujeito às diferentes pressões de um lugar de fronteiras, evidenciando a sua realidade processual. Em outras palavras, o conjunto dessas ações educativas, ritualmente semantizadas como atos políticos, aponta para a construção de modelos de escola e de sociedade específicas. Vale lembrar que este sentido das ações educativas Tapeba é performado no princípio comunitário que orienta a sua construção e organização, associando a escola diferenciada ao conjunto de demandas levantadas pelo movimento indígena.

Conforme demonstrado, estas ações escolares apontaram para o enfrentamento das situações definidoras dos dramas intersocietários Tapeba, atualizando a equação proposta por Turner (1974a) entre conflitos sociais e ações rituais. Pensando no aspecto criativo das ações dos indivíduos na construção de seus papéis sociais, manifesto nos momentos e lugares rituais, entendo que as práticas educativas Tapeba, enquanto atos de performance, expressam e ao mesmo tempo completam suas experiências étnicas. Em sua

descrição e análise privilegiada, então, as condições de interação e reflexividade, buscando demonstrar que tais práticas “[...] no sólo ocuparon la función de ser un lente privilegiado para entender los procesos sociales, sino que son ellas mismas parte esencial en dichos procesos” (CANEVARO, 2006, p.18).

Fazendo passar os dramas intersocietários Tapeba “da virtualidade à atualidade”, as performances pedagógico-rituais concretizam um desejo de realização. Além disso, é importante destacar que, ao referenciar tanto uma dimensão representativa quanto de constituição da vida social, estes atos performático-rituais encenam experiências, expectativas e dificuldades que acabam por modificar a estrutura do grupo (CANEVARO, 2006). Penso, desse modo, que as práticas pedagógicas dos Tapeba, visando representar suas experiências de etnicidade no espaço escolar, marcam decisivamente essas experiências.

Observei, nesse sentido, que suas performances produzem as crenças na existência do grupo étnico, de um modo geral, e das práticas pedagógicas diferenciadas, de modo particular. Compreendo, dessa forma, que as performances, ao fazerem crenças, criam a realidade social encenada, conforme ensinamentos de Schechner (2003). Com efeito, é assim que, na espetacularização de conteúdos, os Tapeba socializam valores e conhecimentos constituintes do seu modo de ser. Através desses atos rituais constroem possibilidades de criação e recriação de formas de comunicação e expressão das experiências do grupo, produzidas no contexto privilegiadamente dramático de reemergências étnicas.

Com efeito, é na promoção dos eventos ritual-pedagógicos que os Tapeba vivenciam um processo de criação cultural de tradições e símbolos de identidade. Nesse momento, a idéia de “resgate cultural” presente nas práticas e discursos indígenas, pode ser interpretada como uma estratégia de mobilização cultural acionada pelos índios como sujeitos que se recriam constantemente. No caso da criação e exibição dos seus rituais pedagógicos é ressaltado, portanto, o valor simbólico dos eventos como importante oportunidade de exposição desses atores sociais, tornados visíveis enquanto índios legítimos para um público que os assiste (GRÜNEWALD, 2001, p.136).

Os Tapeba, com isso, encenam, na arena política surgida em torno de suas ações escolares, uma situação dramática na qual atores e enredos são relacionalmente construídos. Isto significa dizer que eles, de um lado, e a população não índia, de outro, desempenham determinados papéis definidos no próprio processo de interação. Além

disso, como se sabe, os enredos encenados nos tempos e espaços rituais orientam as suas relações interétnicas cotidianas. É dessa forma que acredito ser o fenômeno educativo mobilizado pelos índios ao associar, por exemplo, a escola diferenciada às principais bandeiras do seu movimento social. Sob tal perspectiva, colocando em evidência as existências e resistências das comunidades indígenas, a proposta de uma educação diferenciada, ligada à problemática da terra e da construção e afirmação da identidade étnica, figura enquanto destacado projeto etnopolítico.

A delimitação de um tempo-espaço próprio para esses acontecimentos, denotando o seu caráter ritual, serve para demonstrar ainda como o sentimento de unidade do grupo aflora em representações reiteradas – cumprindo funções ao mesmo tempo simbólicas e políticas – da história e cultura Tapeba. Dada a sua importância na afirmação da identidade do grupo, buscando expressar, de um modo simetricamente invertido, os aspectos negativos de suas vivências cotidianas, tais eventos, conforme já discutido, ajudam a esclarecer a forma como os indígenas se representam para si mesmos e para os outros. Essas representações, refletindo seus dramas sociais, performam imagens alternativas das relações de alteridade vivenciadas cotidianamente.

Como chamei atenção, as práticas pedagógicas dos Tapeba, principalmente as extraordinárias, são marcadas por comportamentos reiterados, expressos por meio de vestimentas e adornos considerados tradicionais (como pinturas corporais, cocares, arcos e flechas, lanças, colares etc.), bem como falas, gestos e danças performaticamente destacados. Tais eventos, segundo sugestão de Da Matta (1990, p.113), instituidores da realidade social, são caracterizados como “momentos em que seqüências de comportamento são rompidas, dilatadas ou interrompidas por meio de deslocamentos de gestos, pessoas, ideologias ou objetos.”

Esses ritos extraordinários, portanto, interrompem as rotinas cotidianas da escola (o deslocamento do cenário escolar para o terreiro sagrado; o lápis e o caderno, símbolos, por excelência da sala de aula/escola, são trocados por adornos, artefatos e artesanatos indígenas). Nesses momentos de “deslocamentos”, “inversões” e “neutralizações”, é possível a criação de outra realidade sócio-escolar. Partindo desse ponto de vista, pode-se melhor compreender as condições em que o conjunto das práticas pedagógicas se transforma em ritos.

É no tempo/espaço ritual dessas práticas que os Tapeba encenam suas pedagogias “críticas” ou “transformadoras”, atentando para as particularidades etnográficas que as

informam. A escola diferenciada, nessa direção, se apresenta para os grupos étnicos enquanto importante lugar de produção cultural e, por conseguinte, instância privilegiada de construção de referências identitárias.

Também procurei destacar o papel pedagógico-político desempenhado pelas retomadas de terra no conjunto das ações escolares Tapeba. Nos espaços e tempos das retomadas, conforme demonstrado, aprende-se e ensina-se, evidenciando que o educativo se realiza em diversos momentos ao longo do processo de luta política que caracteriza as experiências de territorialidade indígena. A natureza pedagógica da ação de retomada pode ser percebida nas práticas de ensino que ocorrem tanto na relação intra-étnica (entre os próprios indivíduos do grupo) quanto interétnica (os Tapeba e “os outros”).

Na relação estabelecida entre os próprios Tapeba, observo, por exemplo, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar e negociar na luta por seus direitos, expressando a pedagogia de organização política própria de cada grupo. Também na interação com os não-índios há, de acordo com a análise proposta por Gohn (1999) a respeito da relação entre movimentos sociais e educação, uma pedagogia característica desses movimentos, observada nas diferentes formas de aprender com as experiências vividas nesse contexto sócio-político.

As retomadas, sendo assim, se apresentam enquanto importantes ações pedagógicas pelos diversos modos de aprendizagem que aí se fazem presentes. Nos movimentos sociais, segundo Gohn (1999, p.50-1), o educativo surge nas aprendizagens geradas na experiência de contato com as diversas fontes de exercício do poder; pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; nas diferenças existentes nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas; na desmistificação da autoridade como sinônimo de competência e de conhecimento; pelo contato com assessorias contratadas ou que apóiam o movimento.

Aprendendo a construir estratégias de enfrentamento e luta, os Tapeba em suas retomadas são vistos enquanto criadores de práticas pedagógicas transformadoras de suas realidades sócio-educacionais. A caracterização que faço das retomadas como ações pedagógicas, portanto, parte do pressuposto de que a ação pedagógica é também um ato político, uma vez que na intencionalidade de seu planejamento estão inscritos conflitos que marcam relações de poder. Por meio desses atos, procurei demonstrar que eles buscam se autorizar enquanto sujeitos de sua própria história, assumindo a condição de protagonistas de um drama intersocietário marcado pela recorrência de situações de preconceito.

Percebi, ainda, nos diferentes textos escolares com os quais tive contato (alguns deles reproduzidos nas notas de campo apresentadas ao longo do texto, bem como nos trechos analisados no corpo do trabalho) que os Tapeba buscavam assumir a condição de narradores de sua própria história. Demonstrei com isso, mais uma vez, o modo pelo qual a escola diferenciada passa a desempenhar um importante papel no processo recente de afirmação identitária do grupo. Acredito, a partir desse exemplo, que as escolas diferenciadas têm ajudado a reescrever a história indígena no estado, sob uma perspectiva alternativa à da estigmatização, promovendo a positividade das imagens de alteridade ao ressemantizar os símbolos de preconceito associados aos índios. Reflexo da maior organização e participação desses grupos no cenário político, as imagens construídas na escola são acionadas enquanto destacados instrumentos de luta pelo movimento social dos índios.

No entanto, as imagens historicamente associadas aos índios na região parecem ainda se perenizar nas situações de preconceito que caracterizam as relações intersocietárias Tapeba. Mas, também vale a pena lembrar que, se por um lado, algumas dessas imagens, descritas ao longo do texto, reforçam o sentido negativo das alteridades indígenas, por outro, conforme demonstrado, suscitam movimentos etnopolíticos que apontam para um crescente protagonismo indígena no cenário local e nacional. Este protagonismo, manifesto nos movimentos de afirmação étnico-identitária e a consequente conquista de direitos sócio-culturais, têm se dado, como se sabe, pelo estabelecimento de diálogo com diferentes agências e agentes indigenistas, importantes atores sociais que ajudam a construir o cenário do campo indigenista no estado.

É importante lembrar que neste cenário a construção do projeto de uma escola diferenciada se apresenta como destacada arma política acionada pelos grupos. Nos dizeres do líder Weibe, “uma escola audaciosa”, a escola diferenciada se mostra ligada ao cotidiano das comunidades, fornecendo ao movimento indígena lideranças jovens ao mesmo tempo em que se apresenta como valiosa estratégia na luta pelo reconhecimento étnico dos indígenas no Nordeste. Ligada à problemática da terra e da construção/afirmação de suas identidades, a escola indígena, através de seus conteúdos curriculares, promove transformações significativas nas relações intersocietárias de suas comunidades. Ajuda, desse modo, por meio de práticas orientadas para o enfrentamento das situações e símbolos de estigma, na criação e recriação de coletividades indígenas. Constitui-se, enfim, em instância privilegiada de negociação etnopolítica.

Vejo, portanto, na realização desses projetos escolares, cenas em que diferentes atores se empenham no exercício de construção de uma escola em constante diálogo com as lutas do movimento indígena. A escola constrói e é construída numa dinâmica interacional, formada por diversos discursos, representações e ações que buscam colocar em perspectiva a autonomia cultural e a intencionalidade histórica das alteridades indígenas. Desse modo, percebo que é também nos pequenos elementos que compõem o cotidiano escolar que ela se realiza, como por exemplo, na adoção de práticas metodológicas respeitadas dos saberes dos alunos, no planejamento conjunto dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e atividades extra-classe por professores e equipe de gestão pedagógica, bem como, conforme demonstrado no caso Tapeba, pela valorização da presença do aluno não-índio na construção dos seus conhecimentos.

Na trajetória recente de “produção social da imagem” dos Tapeba enquanto sujeitos de direito, detentores de especificidades histórico-culturais, percebi que suas práticas escolares, relacionadas à instituição de novas “práticas do olhar” (BARROS, 2005), estão situadas num processo de disputas a respeito do significado de ser índio e de suas pedagogias diferenciadas. Ganha destaque nesse processo, conforme demonstrado, o papel da escola como mediadora na construção dessas imagens. É desse modo que também descrevi, pensando numa perspectiva que se poderia denominar de educação do olhar, as escolas diferenciadas Tapeba como campos privilegiados no enfrentamento das situações de preconceito.

A este respeito, afirma Miranda (2001, p.29) que, “moeda corrente nos textos que pretendem abordar, em geral, as relações entre escola e cultura”, a expressão “educação do olhar” tem sido usada para referenciar a “necessidade e função da escola em formar espectadores críticos”. Tal necessidade e função, como demonstrado nas escolas diferenciadas Tapeba, podem ser percebidas nos modos de conscientização da situação etnopolítica dos índios, promovidos por práticas pedagógicas que se apresentam como informadoras de novas relações de alteridade. Nesse processo é possível dizer que a intersubjetividade do olhar (construída nas interações entre Tapeba e regionais, por exemplo) constitui o campo de enfrentamento das situações de preconceito, lembrando que nos construímos não apenas para o outro, mas também no outro.

A proposta de uma leitura iconográfica das práticas pedagógico-rituais, apenas insinuada nesse trabalho, acredito obedecer a esse mesmo princípio. O uso das fotografias como modos de descrição dessas práticas, busca lembrar que as imagens também podem se

constituir (e, de fato, supenho se constituírem) em fontes privilegiadas de conhecimento. Tentei demonstrar, desse modo, a possibilidade de leitura da imagem fotográfica nos processos educativos. De uso ainda rarefeito nas pesquisas e práticas educacionais, o recurso didático-pedagógico das imagens (fixas ou em movimento) pode, com efeito, ajudar numa melhor compreensão dos fenômenos educativos.

Além disso, ao propor o emprego das imagens na pesquisa educacional, procurei evidenciar a importância que os conceitos e artefatos da linguagem visual podem vir a assumir enquanto valiosos aportes mediadores das fronteiras da educação com outras áreas de conhecimento. Sugiro, ainda, que os atos de observar, descrever e interpretar, por meio de imagens (visuais ou “textuais”), algumas práticas pedagógicas dos professores e lideranças Tapeba ajudaram a compreender o processo de construção da educação diferenciada. Busquei com isso também demonstrar que, numa associação mais estreita entre imagem e texto, pode ser encontrado um meio de se evitar o “fetichismo do método e da técnica” denunciado por Mills (1965; 2009) como aspecto recorrente nas pesquisas sociais.

Torna-se oportuno dizer também que a “experiência etnográfica” de aproximação interpretativa com as práticas pedagógico-rituais dos Tapeba serviu para inscrever e apresentar, de um modo particular, a minha implicação na problemática investigada. Conforme anunciado na introdução, as diferentes experiências de pesquisa me remeteram a diversos momentos de minha trajetória de vida que constituem a minha própria experiência de etnicidade. É desse modo que na descrição e análise de tais práticas, confrontadas às minhas experiências étnicas, foram se delineando os diferentes alcances semânticos do tema do preconceito no conjunto das ações sociais do grupo, apontando, finalmente, para a sua caracterização como atos de resistência, destacando-se, sobremaneira, seus aspectos criativos.

Assim, perguntando como os símbolos cotidianos de estigma, nos momentos performático-rituais de afirmação identitária Tapeba, eram traduzidos em elementos de enfrentamento das situações de preconceito, lembrava de minhas ações de militância religiosa na diocese de Crateús, orientadas pelos ensinamentos de Dom Frago, defensor de uma pedagogia eclesial popular e participativa. Foi pensando nisso, por exemplo, que busquei observar o modo pelo qual as práticas pedagógico-rituais afirmativas expressavam os dramas sociais vivenciados pelos Tapeba.

Por fim, mesmo considerando a escrita desse texto, de acordo com as provocações de Geertz (1989, p.7), estando cheia de “elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”, busquei tão somente, em sua construção, sugerir diferentes possibilidades de leitura de um fenômeno ainda pouco explorado nas pesquisas em educação. Assim, empreendi a sua escrita com o intuito manifesto de pensar “processualmente” o assunto, não pretendendo esgotar sua discussão. Pelo contrário, em suas últimas linhas lembro da necessidade inescapável de estabelecimento de aberturas para discuti-lo e dos urgentes aprofundamentos posteriores das questões levantadas.

Penso, portanto, ser preciso ainda chamar muito a atenção para a função político-simbólica da escola, com destaque para as escolas diferenciadas. Concluo, lembrando que a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que conduz o olhar do pesquisador para práticas pedagógicas entendidas enquanto ações rituais, tem o intuito de convidar os educadores a estreitar o diálogo com outras áreas de estudos que têm o ritual e a dramaturgia social como campos de interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Joubert Max Maranhão P. **A escola entre os índios Tapeba**: o currículo num contexto de etnogênese. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC, Fortaleza.

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, 3)

ALVES, André. **Os argonautos do mangue**: uma etnografia visual dos caranguejeiros do município de Vitória, ES. In: ALVES, André; SAMAIN, Etienne. **Os argonautos do mangue precedido de Balinese Character (re)visitado**. Campinas: UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. p. 77-240.

ALVES, André; SAMAIN, Etienne. **Os argonautos do mangue precedido de Balinese Character (re)visitado**. Campinas: UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

ALVES, Jean Paraizo. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002. p.20-24

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Cortez: 2005.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p.24-41.

ATHIAS, Renato; MACHADO, Marina. A saúde indígena no processo de implantação dos Distritos Sanitários: temas críticos e propostas para um diálogo interdisciplinar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 17(2):425-431, mar-abr, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: EdUnB: Hucitec, 1993.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos (SP): EdFUSCar, 1998. p.168-199.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos (SP): EdFUSCar, 1998.

BARRETO FILHO, Hênyo T. **Elementos de história indígena local**. 1998. Disponível em: <www.isa.org.br/pib/epi/tapeba/situa.shtml>. acesso em: agosto de 2005.

BARRETO FILHO, Hênyo Trindade. Identidades emergentes, soluções heterodoxas: o caso da (não) demarcação da Terra Indígena tapeba. In: SANTO, Marco Antonio do Espírito (org.). **Política indigenista Leste e Nordeste Brasileiro**. Brasília: Ministério da Justiça/FUNAI, 2000. p.29-39

BARRETO FILHO, Hênyo Trindade. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.93-137.

BARRETO FILHO, Hênyo Trindade. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-De-Pau: etnogênese como processo social e luta simbólica**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro.

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005. p.191-198.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov: p.197-221.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 3reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2005

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

BRAND, Antonio. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs). **Anais do 6º encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais em educação escolar indígena**. Campinas: ALB/Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. p.209-221.

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC;SEF, 1998.
- BRUNER, Edward M. Experience and its expressions. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986. p.3-30.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANEVARO, Santiago. Performance, teatralidad y corporalidades en disputa. Actuación de identidades en jóvenes migrantes de Buenos Aires. **E-misferica**. Noviembre, 2006. Disponível em http://www.hemisphericinstitute.org/journal/3.2/eng/en32_pg_canevaro.html
- CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul./dez. 2001.
- CASTRO, Celso. Introdução: sociologia e arte da manutenção de motocicletas. In: MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. (Nova biblioteca de Ciências Sociais).
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 2ed. São Paulo: Papius, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1 artes de fazer. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- CORDEIRO, José. **Os índios no Siará:** massacre e resistência. Fortaleza: Hoje Assessoria em Comunicação, 1989, p.9.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.129-141.
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.
- DAWSEY, John Cowart. O teatro dos “bóias-frias”: repensando a antropologia da performance. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 15-34, jul./dez. 2005

DAWSEY, John Cowart. Turner, Benjamin e Antropologia da Performance: O lugar olhado (e ouvido) das coisas. **Campos**, Curitiba, v. 7, n.2, p. 17-25, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos)

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações**. Fortaleza: edições Universidade Federal do Ceará, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983[1973].

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Tópicos).

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FASSHEBER, Ronaldo José. (re-)Pensando a Educação Física Indígena. In FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs). **Anais do 6º encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas**: desafios atuais em educação escolar indígena. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. 3ed. São Paulo: Senac SP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 33ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRAGOSO, Dom Antônio Batista et all. **Igreja de Crateús (1964-1998)**: uma experiência popular e libertadora. São Paulo: Loyola, 2005.

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

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

GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Sully. Bases sócio-culturais do controle social em saúde indígena. Problemas e questões na Região Norte do Brasil **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(1):311-317, jan-fev, 2003

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Negara**: o Estado teatro no século XIX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MORREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo Cortez, 2001. (p.93-124)

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. (coleção polêmicas do nosso tempo, 20)

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1999[1959].

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988[1963].

GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Les Editions de Minuit, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005[1961].

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões de nossa época; v.5)

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. Disponível em <<http://www.mulheresnegras.org>> acesso em 07/09/2006

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: FUNDAJ/Massangana, 2005.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo e resgate da cultura Pataxó. In: BANDUCCI Jr., Álvaro; BARRETO, Margarita (org.). **Turismo e identidade local: uma visão antropológica**. Campinas: Papirus, 2001. (Turismo). p.127-148.

HARTMANN, Luciana. As narrativas pessoais e a constituição dos contadores de causos como sujeitos. In FISCHMAN, Fernando; HARTMANN, Luciana (orgs). **Donos da Palavra: autoria, performance e experiência em narrativas orais na América do Sul**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.95-129.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 125-153, jul./dez. 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: OLIVEIRA FILHO, João pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/Secad/LACED/Museu Nacional, 2006. p.9-10. (Coleção Educação para Todos, 13)

HUIZINGA, Joaquin. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.5-9, jul./set.1994.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Imagem e narrativa ou, existe um discurso da imagem? In **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, nº 12, dezembro de 1999. (p. 59-68)

LEÃO BARROS, Sandra A. Que recorte territorial podemos chamar de bairro? O caso de Apipucos e Poço da Panela no Recife. **Revista de Urbanismo**. Universidad de Chile. nº 9, marzo 2004. Disponível em http://revistaurbanismo.uchile.cl/CDA/urb_completa/0,1313,ISID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6651,00.html

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Mitológicas 1. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balances y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº20, Mayo-Agosto de 1999. p.17-85

LORSCHIEDER, D. Aloísio. Apresentação. In: CORDEIRO, José. **Os índios no Siará: massacre e resistência**. Fortaleza: Hoje Assessoria em Comunicação, 1989, p.9.

LOURAU, René. Multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p.106-118.

LUCIANO, Gersem José dos santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Relatório de 2007. MEC/CNE/CEB.

LUCIANO, Gersem José dos santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12)

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). Portaria MJ Nº 14, de 09 de janeiro de 1996. In MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005. p.185-188.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: contexto, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. Sexta parte, p.399-422: As técnicas do corpo.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempo pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. (Nova biblioteca de Ciências Sociais).

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), 21(54): 28-40, agosto, 2001.

MONTEIRO, Joelma Cristina Parente. **Ritual e esportivização da cultura de movimento indígena**. 2006. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência, área de etnologia, Unicamp, Campinas.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Arquiteto da memória: uma memória de Crateús. In: GOMES, Angela de Castro (Organizadora). **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004. pp. 309-333.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo Cortez, 2001.

MULLER, Regina Polo. Corpo e imagem em movimento: há uma alma neste corpo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, nº 2. p.165-93, 2000.

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.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ritual e Performance: a escola índios Tapeba e a ressemantização dos símbolos de preconceito. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al (orgs.) **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. vol.2. Brasília: Líber Livros, 2007. Parte 4: Educação escolar indígena. p.171-191.

NOVAES, Sylvia Caiuby. O uso da imagem na antropologia. In: SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005. p.107-113.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1988.

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.61-81.

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. 2ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.13-42

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. **Terras Indígenas e o (Des) Cumprimento da Lei**. Disponível em <http://www.abant.org.br>. Capturado em maio de 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Passo a passo, 24)
- PEIRANO, Mariza. Temas ou Teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. **Campos**, Curitiba, 7(2):9-16, 2006.
- PELLEGRINI, Marcos. **A política de saúde indígena**. 2000. Disponível em: http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_saude.shtm
- PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUSA, Simone (org). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p.17-55.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. De ignorados a reconhecidos: a “virada” dos povos indígenas no Ceará. In: PINHEIRO, Joceny (org). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva**. Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002, p.27-36.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Documentos para a história indígena no Nordeste: Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe**. São Paulo: NHII / USP / FAPESP, 1994.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Fontes inéditas para a história indígena do Ceará**. Cadernos de Ciências Sociais, n.20, NEPES/Mestrado em Sociologia, UFC, Fortaleza, 1992.
- PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec/Edusp/FAPESP, 2002.
- ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Princípios e fundamentos sobre o ensino de arte. In ROCHA, Vera Lourdes Pestana (org). **Ensino de arte e educação física na educação escolar indígena**. Livro didático 2. Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005. p.16-26.
- SAHLINS, Marsahll. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte I). **Mana**. 3(1), p.71-43, 1997a.
- SAHLINS, Marsahll. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte II). **Mana**. 3(2), p.103-50, 1997b.
- SAHLINS, Marshall. **Como pensam os nativos: sobre o Capitão Cook, por exemplo**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.
- SAMAIN, Etienne. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 23-60, jul./set. 1995.
- SAMAIN, Etienne. Balinese character (re)visitado: uma introdução à obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, André; SAMAIN, Etienne. **Os argonautas do mangue precedido de Balinese Character (re)visitado**. Campinas: UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. p. 17-72.

SAMAIN, Etienne. Para que a antropologia consiga tornar-se visual: com uma breve bibliografia seletiva. In NETO, Antonio Fausto (org). **Brasil: comunicação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p, 32-46

SAMAIN, Etienne. Quando a fotografia (já) fazia os antropólogos sonharem: O jornal La Lumière (1851-1860). **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2001, v. 44, nº 2. p.89-126.

SAMAIN, Etienne. Um retorno à *Câmara Clara*: Roland Barthes e a Antropologia Visual. In: SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005. p. 115-128.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.159-177.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**. Rio de Janeiro, UNIRIO, ano 11, n.12, p.25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York: Routledge, 1988.

SCHECHNER, Richard. Restauração do comportamento. In: BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, 1995. p. 205-210.

SCHERER, Joanna. Documento fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro: UFRJ, volume 3, 1996. p, 69-83.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, Marco Zero, 1987. p.11-29.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo:Global, 2002. p.37-63. (Coleção Antropologia e Educação)

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO. Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo:Global, 2002. p.11-33. (Coleção Antropologia e Educação)

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a entrevista compreensiva. **Educação em Questão**, v. 26, p. 31-50, 2006.

- SILVA, Rubens Alves da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p.190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MORREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis:Vozes, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- SIMMEL, Georg. Conflito e estrutura de grupo. In: FILHO, Evaristo Moraes (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 34).
- SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), 20(52): 104-121, nov. 2000.
- TAYLOR, Diana. “You Are Here”: The DNA of Performance. In: **The Drama Review** 46, 1 (T 173). New York University and the Massachusetts Institute of Technology: Spring, 2002.
- TAYLOR, Diana. **El espectáculo de la memoria**: trauma, performance e política, 2000. Disponível em http://hemi.nyu.edu/cuaderno/politicalperformance2004/totalitarianism/WEBSITE/texts/espectaculo_de_la_memoria.htm
- TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. **O Percevejo**. Rio de Janeiro, UNRIO, ano 11, n.12, p.17-24, 2003.
- TAYLOR, Diana. **The archive and the repertoire**: performing cultural memory in the Americas. Durham/London: Duke University Press, 2007.
- THÉBERGE, Pedro. **Esboço sobre a província do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001 [1869].
- TURNER, Victor W. Dewey, Dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986. p.33-44.

TURNER, Victor W. **Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society.** Ithaca: Cornell University Press, 1974b.

TURNER, Victor W. **Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu.** Niterói: EdUFF, 2005[1967].

TURNER, Victor W. **From ritual to Theatre.** New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura.** Petrópolis: Vozes, 1974a.

TURNER, Victor W. **The Anthropology of performance.** New York: PAJ Publications, 1987.

TURNER, Victor W; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience.** Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986.

VALLE, Carlos Guilherme do. Experiência e semântica entre os Tremembé do Ceará. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** 2ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.281-341.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 1978

VASCONCELOS, Cristiane. **Carnaúba: cadeia produtiva aposta na modernização.** 2003. Disponível em http://www.fiec.org.br/artigos/agroindustria/carnauba_modernizacao.htm

VIANNA, Fernando Fedola de Luiz Brito. **Jogos e esportes.** 2000. Disponível em www.socioambiental.org.

WALDEC, Guacira. A exposição ou “quando vai ser a feira?”. In VELHO, Gilberto (et al) **Cultura Material: identidades e processos sociais.** Rio de Janeiro: Funarte /CNFCP, 2000, p.75-84

WEBER, Max. **Economia y sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Apêndice

CADERNO DE FOTOS

CENAS DO EDUCATIVO TAPEBA

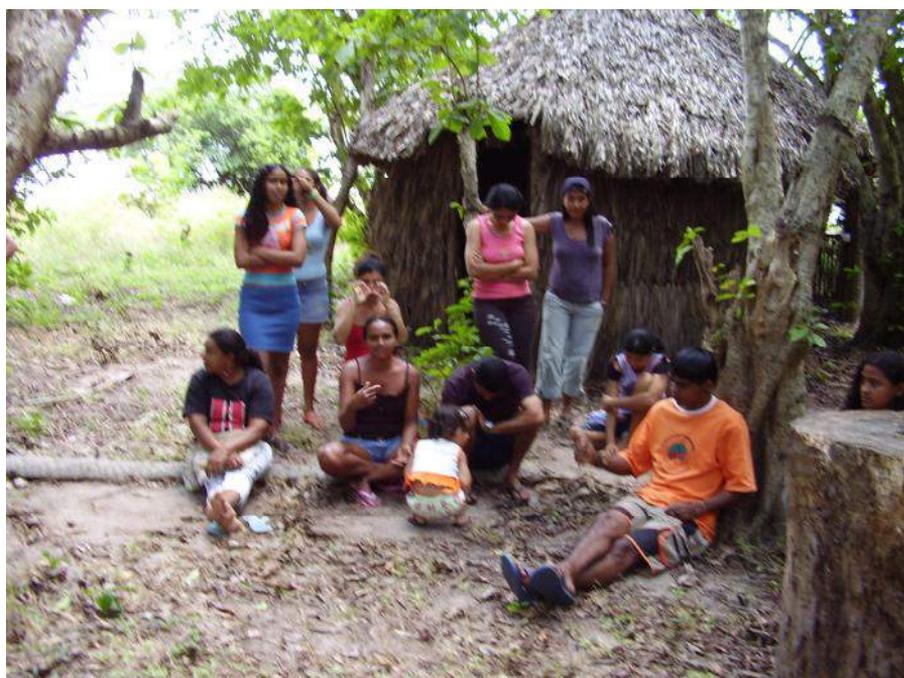
*como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que
ela dá a ver.*
Roland Barthes

Acreditando que as imagens também contam histórias, convido agora o leitor a observar algumas das cenas do que denominei unidades de experiências significativas. Assim, partindo dos momentos de planejamento e preparação dos eventos ritual-pedagógicos, nas aulas culturais e reuniões comunitárias, até a realização da Caminhada do Dia do Índio Tapeba, da Feira Cultural, dos Jogos Indígenas e Festa da Carnaúba, apresento a seguir imagens do fazer educativo Tapeba.

As fotografias escolhidas para compor esse caderno tiveram o propósito manifesto de apresentar alguns dos aspectos que informam a experiência de etnicidade do grupo. Tais imagens apontam para uma mesma direção, a saber, as estratégias e táticas que, conforme descrevi, presidem o processo de construção dos papéis sociais entre os Tapeba no enfrentamento das situações de preconceito.

Escolhi, dentre o conjunto de fotografias feitas ao longo de dois anos de observação em campo, as imagens que constituíram o que Roland Barthes (1984) chama de *punctum* da fotografia. Em outras palavras, aquilo “ que a inteligência não chega a absorver, mas que o corpo reivindica” (SAMAIN, 2005, p.125), por meio do afeto, do detalhe, do silêncio, da dramaticidade, da intensidade, dentre outros aspectos.

A organização das imagens procura reproduzir a seqüência de eventos observados em campo, iniciando com os preparativos até a exibição das performances educativo-culturais dos Tapeba. Finalmente, concluo com retratos de algumas lideranças, pensando na eficácia desses investimentos rituais.



Figuras 1 e 2 – Definindo estratégias

Reunião realizada nos Pau-Branco no dia 19/08/06 com professores e lideranças das diversas escolas Tapeba com vistas a organização da VI Feira Cultural, V Jogos Indígenas e VII Festa da Carnaúba.



Figuras 3 e 4 – Confeção dos trajes e adornos rituais

Na primeira cena é representada a fabricação de colares e pulseiras por alunos com sementes de tipos variados. Na segunda, a funcionária da escola (Adriana) trança fibras de carnaúba para a feitura de uma “tanga”. Ambas as imagens foram capturadas na Escola Índios Tapeba em outubro de 2006.



Figura 5 – Fabricação do Mocororó

Atividade de preparação da bebida ritual feita pela fermentação do suco de caju, realizada na Aula Cultural do professor Chiquinho com os alunos do 5º ano da Escola do Trilho em outubro de 2007.



Figura 6 – Caminhar ritual

Ensaio da Caminhada do Dia do Índio Tapeba com a participação de alunos dos três turnos da Escola Índios Tapeba na comunidade Lagoa 2 em setembro de 2007.



Figura 7 – Preparação de artefatos

Professor Joca pinta um tronco de carnaúba para a realização da Corrida de Tora nos VI Jogos Indígenas Tapeba em outubro de 2007.

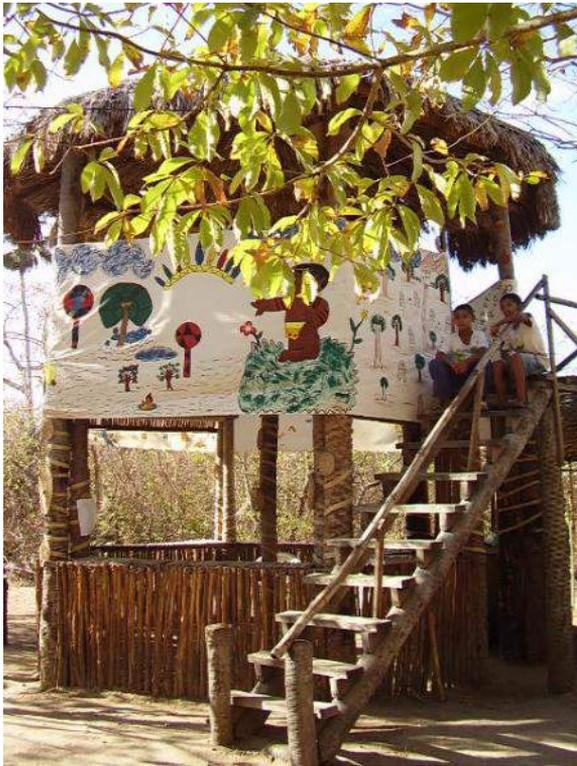


Figura 8 – Palco e cenário das performances educativas

Oca representativa da Escola Abá Tapeba e do seu anexo (Núcleo de Educação Infantil) durante os eventos ritual-pedagógicos realizados em outubro de 2007.



Figura 9 – Público

Alunos de escolas não indígenas de Caucaia em visita aos eventos realizados em 2007.



Figuras 10 e 11 – Cenas da Caminhada

Na primeira cena aparece o pelotão de abertura da Caminhada do Dia do Índio Tapeba com alunos trazendo, no primeiro plano, as bandeiras de Caucaia, do Brasil e do Ceará. Na segunda, é mostrada uma das alas em que se dividia a caminhada, homenageando a Feira Cultural. Ambas as imagens se referem à caminhada de 2007.



Figura 12 – Performance Política

Faixa que representa a inserção da escola na luta pela terra durante a caminhada de 2007.



Figura 13 – Dança ritual

Dança do Toré comandada pela liderança Mocinha da comunidade das Pontes, marcando o encerramento da caminhada em 2007 no terreiro sagrado dos Pau-Branco.



Figuras 14 e 15 – Alimentação

Merendeiras das escolas cuidando da preparação dos alimentos e da limpeza dos utensílios durante a realização dos eventos em 2007.



Figura 16 – O significado do corpo

O líder Weibe sendo pintado por sua irmã Naara nos eventos de 2007.
Exemplo do corpo performado em símbolo de afirmação identitária.



Figuras 17e 18 – Manifestações artístico-culturais

Apresentações artístico-culturais das escolas Tapeba durante a Feira Cultural de 2006. A primeira cena mostra a representação teatral de um ritual de cura pelos alunos da escola Narcísio Ferreira Matos, da Lagoa 1. Na seguinte, uma dupla de palhaços da Escola do Trilho anima o público.



Figuras 19 e 20 – Cenas dos Jogos I

Durante os VI Jogos Indígenas Tapeba, em agosto de 2007, público e atletas dividem o mesmo espaço sagrado, lugar de manifestação das diferentes performances político-culturais do grupo.



Figura 21 – Cenas dos Jogos II
Cena de realização da competição do cabo de força masculino nos Jogos Indígenas de 2007.



Figuras 22, 23 e 24 – Celebrando a “Árvore Mãe”

Cenas da Festa da Carnaúba em 2007. Na primeira, alunos da Escola Índios Tapeba apresentam música e coreografia em homenagem à carnaúba. Na segunda, momento de um batizado no qual o padrinho, o professor e líder Adelson, da comunidade do Capuan, faz uma apresentação ritual do afilhado. Na terceira, o “derrubador” de palha da carnaúba Deus, conta sua experiência de trabalho.



Figuras 25, 26 e 27 – Expressões de etnicidade

Lideranças Tapeba durante celebrações de 2006. Na primeira cena aparece Dona Virgem, liderança da comunidade da Capoeira e funcionária da escola entoando cânticos durante a dança do Toré. Na segunda e na terceira Seu Walter, da comunidade Sobradinho, e o jovem Adelson, professor e líder do Capuan, posam para a foto.