

A "ESCOLA DIFERENCIADA" E A DISCUSSÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS PITAGUARY

THE "ESCOLA DIFERENCIADA" AND THE DISCUSSION ABOUT THE ETHNIC IDENTITY: AN EXPERIENCE FROM THE PITAGUARY

Flávia Alves de Sousa

viasousa@hotmail.com;viasousa@yahoo.com.br

Resumo

O texto trata sobre a "Escola diferenciada", objetivando delinear uma discussão sobre a contribuição desta no processo de construção de uma identidade Pitaguary. Tendo como referência principal de que a identidade e a diferença é um processo relacional. As escolas observadas localizam-se no Município de Maracanaú. Os dados foram coletados a partir de observações das salas de aula, entrevistas semi-estruturadas com pais, professores e entrevistas não-estruturadas com crianças que estudavam na 1ª e 2ª séries; e realizei, também, atividades direcionadas com as crianças, trabalhando com fotografias. Atualmente, vários grupos indígenas têm reivindicado uma identidade étnica, tendo como base de discurso o direito a terra, à educação e à saúde diferenciada. Os Pitaguary foram reconhecidos desde 1997, e atualmente a "Escola diferenciada" faz parte da realidade do grupo. Observei que esta tem o objetivo de trabalhar alguns elementos que representam os valores culturais do grupo, tais como: o Toré, o artesanato, e a narração da história. Essa escola representa um espaço heterogêneo, onde são ensinados vários saberes concernentes ao currículo de uma escola com modelo ocidental de ensino. Além disso, são acrescentadas as atividades de "Arte e Cultura", desenvolvidas nas sextas-feiras – a denominada aula cultural, momento em que, para eles, a criança vai aprender a ser um "Pitaguary de verdade".

Palavras-chaves: Escola diferenciada, Identidade étnica, Cultura .

Abstract

The text is about the "Escola Diferenciada", aiming to outline a discussion about the contribution of this one in the construction process of

a Pitaguary identity. With the main reference that the identity and the difference is a relational process. The observed school is located in the City of Maracanaú. The data were collected from classes observations, semi-structured interviews with parents, teachers and non-structured interviews with children who studied at the 1st and 2nd degree. Also I applied directed activities through photos with the children. Nowadays, several indigenous groups have claimed for an ethnic identity, from the right to land, education and health differently. The Pitaguary has been recognized since 1997, and nowadays the "Escola Diferenciada" is part of the reality of the group. I realized this "Escola Diferenciada" intends to work with some elements that represents the cultural values of the group, such as: the Toré, crafts and the narration of the story. This "Escola Diferenciada" represents a heterogeneous place where they are taught a lot of skills concerning to the curriculum of a school in western education standard. In addition, the activities of "Art and Culture" are added and developed on Friday – called cultural lesson, the moment which the Pitaguary child will learn to be a "real Pitaguary".

Key-words: "Escola diferenciada", Ethnic identity, Culture.

A "escola diferenciada,"¹ atualmente, faz parte da experiência de vários grupos indígenas no Ceará, principalmente dos que já são reconhecidos pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI). A "escola diferenciada" dos Pitaguary representa, para o movimento indígena, um símbolo de "luta" e afirmação da sua etnicidade, uma vez que, no âmbito do discurso, a escola carrega uma particularidade, que é formar as crianças Pitaguary, objetivando "saberes diferenciados". Portanto, ela é utilizada como estratégia política, sendo mobilizada para os fins desse grupo; se a terra era o símbolo mais significativo da "luta" indígena, agora é a "escola diferenciada". Nesse sentido, é importante pensar sobre o que seria diferenciado nessa escola e como se realizam as práticas pedagógicas com o objetivo de formar uma "identidade Pitaguary".

Algumas Interpretações em Relação à Escola Entre os Índios

87

A escola "diferenciada indígena" é bem recente. A mobilização nacional em prol dessa escola data das décadas de 1970 e 1980, com a iniciativa de grupos indígenas que vivenciavam uma educação escolar proposta pela FUNAI, a qual passou a ser contestada pelos índios, uma vez que não atendia às suas necessidades.

Um dos objetivos da FUNAI, com relação à educação, era o ensino bilíngüe,² considerando o Estatuto do Índio que no seu artigo 49 explicita que "a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardando o uso da primeira" (*Estatuto do Índio Apud FERREIRA 2001, p. 77*). No entanto, existiram fortes críticas ao projeto de educação da FUNAI, pois este estaria sendo desenvolvido com intenções contraditórias aos interesses dos índios e em apoio à política oficial, visto que a intenção do ensino bilíngüe não tinha relação com o objetivo dos índios, que queriam com isso o respeito e valorização do seu patrimônio cultural, pois a FUNAI objetivava uma educação escolar integracionista. Para confirmar essa idéia, é

importante destacar o pensamento do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) sobre o ensino bilíngüe, o qual era adotado pela FUNAI:

Talvez o papel mais importante da educação bilíngüe seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional. (SIL *Apud* FERREIRA, 77).

Com base em um encontro que teve entre a representação dos povos indígenas e entidades ligadas a esse movimento, foi possível desenvolver uma análise e crítica dos processos de educação oficial, o que se pode denominar de educação “para os índios”, que se desencadearam no país. Em São Paulo, 1979, foi realizado o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*.³ Nesse, objetivou-se uma reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências do período e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país. Após as várias discussões realizadas no encontro, chegaram a uma conclusão no que diz respeito ao tipo de educação oferecida pelos órgãos do Estado:

Os participantes do evento foram unânimes ao afirmar que não havia até a ocasião, por parte da FUNAI, orientação definida e filosofia de educação para os povos indígenas. Índios de diversas regiões do país freqüentadores das escolas mantidas pela FUNAI eram discriminados no processo educativo, sendo responsabilizados pelos fracassos da educação formal. Chegou-se à conclusão, ao final do Encontro, de que a educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal quanto a missionária, tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional. (FERREIRA, 2001, p. 81).

Os esforços de mobilização dos grupos são reconhecidos na Constituição de 1988, quando algumas de suas reivindicações são asseguradas juridicamente, como o reconhecimento das diferentes culturas (seus costumes e valores), a posse legal da terra e a educação.

A Escola Diferenciada está garantida na Constituição e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394/96. É oportuno chamar a atenção para as especificidades de cada realidade, visto que as propostas da

LDB não são reproduzidas nas escolas, e sim adaptadas ao contexto de cada uma delas, até porque o universo de cada região, de cada grupo, é diferente, existindo processos de aprendizagem e concepções sobre a formação do sujeito diferenciados, de acordo com cada cultura. A LDB, no artigo 78, deixa claro que:

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

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

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

Portanto, se verifica, a partir desses objetivos, que é dada ênfase tanto ao conhecimento de âmbito científico e nacional, como aos saberes concernentes aos grupos, principalmente em relação à sua língua e história, proporcionando a afirmação de suas respectivas "identidades étnicas".

Um outro ganho muito importante que significa uma transição nos processos de educação escolar indígena foi a transferência da responsabilidade da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) em relação à função de executar os projetos indígenas (decreto n. 26 de 1990). Em 1992, foram elaboradas pelo MEC, com base nas reivindicações dos povos indígenas, as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Além dos direitos legais da Constituição em relação à educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação Indígena e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (1998) asseguram uma educação escolar mais contextualizada, em que é considerada a maneira própria de aprendizagem das comunidades indígenas, a valorização dos costumes e das línguas faladas na comunidade. Percebe-se, ainda, que esses documentos apontam

para a necessidade de todo um redimensionamento das práticas anteriores de educação fundamentadas nos paradigmas das escolas ocidentais, como também o trabalho conjunto dos Governos Federal, Estadual e Municipal para o reconhecimento e efetivação das novas propostas de educação.

Contudo, essa reestruturação da educação escolar indígena aconteceu de maneiras distintas e em épocas diferentes nas regiões brasileiras, visto que cada estado, cada grupo indígena viveu processos históricos diferenciados de genocídio, transculturação, reconhecimento quanto à sua etnia, seus valores, suas terras, suas maneiras próprias de gerirem a aprendizagem.

90 Enquanto algumas regiões do Brasil estavam transformando as escolas que antes funcionavam com base em um modelo de educação elaborado pela FUNAI, outras regiões, como alguns estados do Nordeste, estavam criando e elaborando a sua escola diferenciada. Estou me referindo aos grupos indígenas que, na década de 1990, estavam começando a participar do movimento indígena no cenário nacional, reivindicando o reconhecimento de sua identidade étnica – os que estariam dentro do denominado movimento de “emergência étnica”. Portanto, o cenário em estudo (Pituary) precisa ser considerado dentro de suas especificidades.

No Ceará, a escola indígena⁴ faz parte da realidade desses grupos, principalmente dos reconhecidas pela FUNAI. Portanto, o discurso vigente não é mais se os índios devem ou não ter uma escola,⁵ mas sim sobre o tipo que ela deve ser e qual a qualidade que ela deve buscar.

A mobilização dos índios para a implementação das escolas diferenciadas segue a intenção, entre outras coisas, de fortalecer o movimento indígena e construir uma “identidade étnica”. Essas questões são importantes para ampliar os conhecimentos em torno da educação indígena, principalmente no que se refere à educação das crianças, uma vez que a escola indígena dos Pituary, além de ensinar os conhecimentos de domínio nacional (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências), se volta também para o ensino de “saberes diferenciados” com o objetivo de construir, como eles dizem, o “Pituary de verdade”, o

"Pitaguary do futuro", tendo como base "o 'resgate' das raízes autênticas do povo indígena".

As escolas indígenas no Ceará, especialmente nos Pitaguary, surgem diante de um contexto de afirmação dos grupos étnicos, como uma estratégia política para o reconhecimento⁶ legal e social desses grupos, bem como para o fortalecimento do movimento; dessa forma, representam também um espaço de poder e de construção de saber. Para Foucault (2005), o poder funciona como um "dispositivo" ao qual nada e ninguém conseguem escapar, ele é uma rede que está em todas as estruturas da sociedade; não há relação de poder sem que aconteça a constituição de um campo de saber e todo saber compreende novas relações de poder. É com esse sentido que foi criada a escola que temos hoje, é uma invenção moderna com o objetivo de educar crianças e jovens para o seu convívio na sociedade.

A Diferença e a Reivindicação de uma Identidade Étnica

91

Abordar a identidade, nos dias de hoje, não é nada fácil, visto a complexidade que se encontra na produção do pensamento sobre esse tema. Além de ser um assunto que está sendo extensamente discutido na academia – fato que está freqüentemente associado às discussões sobre pós-modernidade, crise do sujeito moderno – essa questão sempre esteve atrelada ao campo da interdisciplinaridade, principalmente nos estudos da psicologia, sociologia e antropologia.

Atualmente, se tem escutado a expressão "crise de identidade" – o sujeito está vivendo uma "crise de identidade" – justificada pelas reflexões feitas em relação ao homem moderno, no sentido de que as mudanças estruturais da sociedade teriam transformado o "homem centrado" em um "homem descentrado"; no lugar da sua identidade bem definida, fixa (herança do iluminismo) estaria a crise, o deslocamento da identidade (HALL, 2001). A "nova era" é, portanto, caracterizada pelo fim das certezas. E como pensar a identidade neste contexto? A discussão em torno da identidade é uma preocupação dos "novos tempos"? E

como pensar a diferença nessas discussões sobre identidade? Essas questões servem para situar minha abordagem específica sobre identificação étnica no contexto atual.

Essas reflexões vão ser orientadas com base no campo de conhecimento da antropologia⁷ – disciplina que mais tem se dedicado aos estudos das relações identitárias no campo da etnicidade. Na perspectiva de Paula Montero (1997), o cenário atual em relação às discussões sobre a diferença traz um grande desafio para a antropologia, que é entender a persistência da diferença em um mundo cada vez mais global, visto que essa temática não é específica da contemporaneidade. Nesse sentido, é importante entendermos a relação da diferença com a identidade, na intenção de contribuir para o debate das identidades étnicas.

Para Montero (1997), é só com a introdução da antropologia como disciplina (no século XIX) que a diferença vai ganhar um novo significado, pois deixa de ser tratada como resíduo e passa a ser considerada como reflexão. Isso acontece devido aos estudos do Evolucionismo. Mas, é com o funcionalismo que se começa a introduzir um olhar para o “outro” numa perspectiva de percebê-lo como uma cultura específica.

[...] as teorias funcionalistas ao propor que cada cultura particular pudesse ser portadora de uma especificidade própria, irreduzível e não-comparável, ensejaram a construção de uma etnia. Essa visão substantiva de cultura que funda imaginariamente grupos étnicos discretos e homogêneos, com língua, hábitos, valores e psicologia próprios, vai dominar por muito tempo a reflexão antropológica. (MONTERO, 1997, p. 59).

A produção da teoria do funcionalismo é possibilitada por Malinowski, e a partir de então

[...] a Antropologia se torna uma ‘ciência’ da alteridade que vira as costas ao empreendimento evolucionista de reconstituição das origens da civilização, e se dedica ao estudo das lógicas particulares características de cada cultura. (LAPLANTINE, 2000, p.81).

Mas a realidade social é muito dinâmica e suscitou dos antropólogos uma reformulação da visão dos grupos culturais homogêneos, ou seja, de uma concepção substantiva de cultura, visto que a diferença

vem cada vez mais se manifestando em contextos de intensa interação social e de heterogeneidade de práticas culturais.

Nesse sentido, identidade étnica será pensada pelos antropólogos relacionada à diferença, pois ao mesmo tempo em que se apresenta uma identidade étnica, a diferença também é acionada, visto que ao se firmar uma identidade se firma também uma diferença. "Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional." (SILVA, 2004, p.101).

A Antropologia contemporânea começa a refletir sobre esses novos cenários que vêm ganhando corpo com essas novas experiências sociais no que concerne aos grupos que a cada dia reclamam a sua identificação étnica – no Brasil, especialmente na segunda metade do século XX. Para Montero,

a multiplicação acelerada de reivindicações de identidades etnicamente fundadas logo tornou evidente que a identidade, mais do que um conceito explicativo de um sistema cultural em si mesmo autêntico, era uma *performance* simbólica capaz de realizar politicamente a realidade que se propunha elucidar. (1997, p. 60).

A autora pensa identidade étnica a partir de um diálogo com Cunha, a qual faz uma reflexão sobre a diferença, no sentido de como esta é tomada pelos grupos nos processos de reivindicações étnicas: "é pela tomada de consciência das diferenças, e não pelas diferenças em si que se constrói a identidade étnica." (CUNHA, *Apud* MONTERO, 1997, p. 60).

É muito interessante essa afirmação de Cunha, pois abre novos caminhos de possibilidades para se pensar os vários contextos contemporâneos no que se refere aos grupos solicitadores de identidades étnicas, pois são diversas as realidades que têm acionado o poder público para manifestar o seu direito a uma cultura diferenciada, a uma especificidade, a uma identidade étnica. E isso vem se apresentando como um grande desafio para os antropólogos no sentido de tentar entender tais fenômenos de identificação.

Proponho, portanto, pensar a identidade étnica a partir da perspectiva de que as identidades são móveis, flexíveis, e de que não exis-

tem fronteiras bem definidas entre o “nós” e os “outros”. Estamos diante de um contexto ambíguo: no discurso, na luta política e ideológica, os grupos indígenas se constroem como sendo homogêneos e não híbridos, com identidades bem definidas, com fronteiras nítidas entre nós e os outros, embora, ao observar a dinâmica do grupo as coisas sejam bem mais heterogêneas, o que prevalece são as diferenças – a qual está sempre submetida a uma identidade no âmbito do discurso. Vive-se, portanto, a politização da diferença.

Para Montero,

[...] a identidade se desloca do campo conceitual para o político: a identidade não é mais definida como um modo de ser cuja natureza profunda é preciso revelar, mas como um jogo simbólico no qual a eficácia depende do manejo competente dos elementos culturais. (1997, 63).

E, ainda em relação ao seu pensamento, ela diz que é preciso não mais só buscar entender os elementos culturais segundo o qual esses grupos ganham sentidos, mas também buscar compreender as lógicas de interesse que dão poder de mobilização.

94

A partir de algumas reflexões feitas sobre o poder do antropólogo em criar imagens do “outro” e sua disputa atual com os outros atores sociais nessa produção e representação legítima da imagem do outro, Montero aponta para a possibilidade da diferença não mais ser vista nela mesma, “mas no jogo de forças que organiza o campo de sua construção simbólica.” (1997, p.64). Nesse sentido a autora critica o “projeto salvacionista das identidades” defendido por muitos antropólogos e os convida a refletir sobre a quem interessa a diferença. Essas reflexões são interessantes, pois colaboram significativamente para se compreender e relativizar os vários discursos e práticas que hoje se apresentam na cena social dos denominados grupos étnicos.

Diferença e identidade são sempre referenciadas no campo disursivo dos Pitaguary como sendo palavras importantes, representando uma determinada força em relação à firmação do grupo perante a sociedade circundante. “Somos *diferentes*”. “Temos os nossos direitos”. “Temos que resgatar a nossa cultura, a nossa *identidade*”. “A escola *diferenciada* é

para formar o Pitaguary de verdade". São frases constantemente citadas em circunstâncias de entrevistas, especialmente por lideranças e professores, e também são sempre referenciadas nos discursos voltados para as crianças. Essas são vistas como uma possibilidade de se construir novas imagens sobre o Pitaguary, pois dizem que é a criança⁸ que vai ser o "Pitaguary de verdade", e é creditado à "escola diferenciada" esse trabalho.

Com minhas inserções na comunidade e, mais especificamente, dentro das duas escolas, observando salas de aula, pude perceber que essas escolas fazem parte do dia-a-dia da comunidade, no sentido de que elas estão sendo sempre referenciadas nos diálogos entre as pessoas, seja para elogiar como para apontar problemas; e que elas foram construídas com a intenção de interferir na realidade, de ressignificar a educação, para atender às novas demandas sociais do grupo. Pois a educação advinda da escola é sempre citada pelos líderes como instrumento de aprendizagem da sua cultura, como meio pelo qual as crianças vão aprender a serem "índios de verdade". Assim, concordo com Aires quando ele diz do desejo de líderes e professores indígenas quererem "inculcar um sentimento nas crianças de pertença a um grupo indígena. A etnicidade é como uma espécie de trunfo na conquista de direitos sociais." (2000, p.122).

A Escola e a Dimensão Curricular

Considerando os aspectos intencionais e políticos da escola para o grupo, penso que é importante destacar a utilização do currículo como mecanismo de produção de saber e poder, ou seja, responsável por formas de ser, agir, pensar e identificar-se. Pois o currículo está atrelado à preocupação com o "que" e "como" ensinar para alcançar determinados objetivos formativos junto aos educandos (SILVA, 2002). Aires, interpretando Silva, nos diz que

[...] a educação e o currículo estão envolvidos numa política cultural, ambos como campos de produção ativa e de contestação da cultura, áreas que envolvem a elaboração simbólica e investimentos

em termos da atribuição de significados, enfim, um campo político. (2000, p.18).

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a dimensão multicultural à qual o currículo está relacionado na contemporaneidade, principalmente quando se trata do estudo com grupos que reivindicam uma escola que atenda às suas diferenças específicas.

O multiculturalismo, que enfatiza as conexões entre significação, identidade e poder (SILVA, 2004b), faz parte das teorias pós-críticas do currículo. Para estas, o currículo é uma questão de identidade e poder. Esse pensamento contribui para compreendermos as práticas e os discursos que, atualmente, têm feito parte das políticas de valorização das diferenças, da inclusão dos grupos que por muito tempo eram rotulados como “os excluídos”, os que estavam fora da proposta de uma sociedade nacional com base em uma cultura comum, hegemônica.

Essa concepção do Multiculturalismo relacionado ao currículo nos ajuda a pensar as “escolas diferenciadas” entre os índios, principalmente na configuração atual, momento em que tanto se fala em valorização do “outro”, da “diferença”. No entanto, as teorias pós-críticas atrelam o currículo, além do poder e saber, à questão da identidade. Desta forma, a idéia da diferença é acionada, mas para ser submetida à identidade, portanto, os projetos educacionais estariam sempre com base em um modelo a ser seguido – aproximando a diferença do dito “normal”, o que foi amplamente criticado por Skliar (2003). Para ele as pessoas estão sempre querendo aproximar o diferente do considerado “normal”, é tratar de produzir o diferente como idêntico a nós mesmos. Essa prática, na sua visão, gera o racismo e impossibilita a relação diferencial com o outro. Assim, as políticas que objetivam incluir a diferença, podem também estar desenvolvendo práticas excludentes, uma vez que se pretende uma identidade.

Um outro aspecto a ser relevado é que a escola, tal como concebemos hoje, é uma invenção relativamente recente que tem suas bases no contexto da modernidade, portanto, nasce para atender, como nos lembra Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, aos objetivos de uma “sociedade disciplinar”, ou seja, produzir indivíduos adequados às suas finalidades.

O que faz com que se crie uma estrutura, um modelo de ensino – no qual a Pedagogia tem papel fundamental, e esse seja seguido – o que se tem denominado de ‘modelo de escola ocidental’. É nessa armadilha (do modelo a ser seguido) que as práticas pedagógicas, que pretendem incluir a diferença, terminam produzindo um padrão de normalidade. E hoje, após os estudos das teorias críticas e pós-críticas:

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, é viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2004, p.150).

Nesse sentido, o que vem a ser as escolas que se apresentam como “diferenciadas”?

Essa escola representa um espaço heterogêneo, onde são ensinados vários saberes concernentes ao currículo de uma escola com modelo ocidental de ensino. Além disso, são acrescentadas as atividades de “Arte e Cultura”, desenvolvidas nas sextas-feiras – a denominada aula cultural, “momento em que a criança vai aprender a ser um ‘Pitaguary de verdade’” (trecho de uma entrevista cedida por uma liderança Pitaguary).

No que concerne à formação das crianças, penso que elas aprendem muito com o professor e com as outras crianças a construir o seu pensamento sobre o universo cultural e institucional nos quais estão inseridas. A escola é, portanto, um espaço de construção de singularidades.

Existe uma grande diversidade de situações e concepções indígenas divergentes quanto ao que deva ser a escola e ao papel que ela deva representar no presente e no futuro de cada um dos povos ou comunidades indígenas. (LOPES DA SILVA, 2001, p. 13).

Percebo a construção dessa escola como um espaço de diferentes disputas políticas e de distintas formas de classificação, pois existem vários agentes sociais com concepções divergentes sobre essa escola. Nesse sentido, os discursos dos agentes são enunciados como “regimes de verdade”, principalmente quando se trata das narrativas que repre-

sentam o passado do grupo e que são mobilizadas para legitimarem o presente. Para Foucault,

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

As "Escolas Diferenciadas": a Experiência Pedagógica dos Pitaguary

Com base nas observações iniciais que desenvolvi junto às duas escolas,⁹ percebo que elas têm uma proposta pedagógica que se pode comparar à da escola convencional, principalmente em relação aos conteúdos ensinados, à organização espacial das salas de aulas, ao controle do tempo, as regras disciplinares (como horário de início e término de aula, horário do intervalo, para ir ao banheiro e beber água, punições e recompensas). Entretanto, percebo que existem alguns aspectos educativos que as diferenciam da convencional, pois as escolas indígenas têm uma organização que valoriza e considera as manifestações da dança do Toré, a produção do artesanato, o ensino das narrativas que tratam da história do grupo. No entanto, essas atividades não acontecem de uma maneira contínua, visto que nem todos os professores dinamizam aulas com essas temáticas. Entendo que essa descontinuidade está atrelada à falta de um projeto educativo no qual seja possibilitada uma proposta pedagógica sobre o quê e como trabalhar essas atividades, ou seja, falta um planejamento sistematizado sobre as aulas de "Arte e Cultura". O diretor orienta aos professores sobre a importância de desenvolver as "aulas culturais", mas fica a critério do professor organizar tais aulas. Portanto, o ensino desses saberes caracteriza-se por ações pontuais, visto a ausência de um projeto coletivo, ficando a critério da adaptação e criação de cada professor de acordo com sua compreensão sobre a aula de Arte e Cultura.

Na Escola do Povo Pitaguary e na Chuy, existe um dia da semana que é dedicado para o "ensino diferenciado" – a Sexta-feira. Exclusivamente nesse dia as crianças, adolescentes e os professores dançam o Toré.¹⁰ Dança-se também o Toré quando acontece algum evento na escola; nesse caso, não importa o dia, e sim o evento.

É importante destacar que a dança do Toré faz parte da realidade de vários grupos indígenas do Ceará, como, por exemplo, os Tapebas, os Genipapo-Canindé, e passou a ter visibilidade a partir dos anos 1980. A antropóloga Sheila Brasileiro (1999), em sua pesquisa sobre os Kiriri, no norte do estado da Bahia, destaca o fato de que o cacique do grupo mencionado, em determinado período, predispôs-se a adotar o Toré por intuir que o mesmo representava um

[...] símbolo de unidade entre os índios no Nordeste – um foco privilegiado de poder, fornecedor de elementos ideológicos de unidade e de diferenciação e, portanto, fonte de legitimação de objetivos políticos. (BRASILEIRO, *Apud* PINHEIRO, 2001, p.40).

É relevante destacar que esse ritual, assim como outros aspectos educativos, tem um processo diferente em ambas as escolas. Na do Povo Pitaguary, quando o Cacique está na comunidade,¹¹ às sete horas da manhã estão todos organizados para iniciar a dança. O cacique, que se localiza no centro da roda, conduz o grupo iniciando com uma oração. Geralmente reza o Pai Nosso e a Ave Maria (orações da Igreja Católica); depois, segue com as músicas próprias do Toré, instrumentalizado com uma maraca (instrumento feito de cabaça, com sementes).

Em diálogo com o Cacique Daniel, ele explicita que é importante cantar as músicas que falam da história dos Pitaguary, pois a partir daí as crianças vão aprendendo e entendendo sua origem, sua história. Aprender a dançar o Toré é primordial, segundo o Cacique, visto que é considerado um ritual tradicional e importante para o grupo. Essa expressão da "cultura Pitaguary" está em todos os eventos, tanto na abertura como no encerramento. É uma maneira de publicizar e de manifestar a sua diferença frente aos outros grupos, e, além disso, é utilizada ao mesmo tempo como estratégia política.

Pinheiro (2002), também observou a importância que o Toré tem para os Pitaguary:

[...] o Toré pode ocorrer em diversas ocasiões. Embora tenha um caráter sagrado e seja representado como evento de grande importância para afirmação do grupo frente a outros grupos bem como para a sociedade envolvente, o Toré é visto também como fonte de lazer, sendo praticado, muitas vezes, durante festas de aniversário e durante as chamadas 'noites culturais' que se seguem ao acontecimento das assembleias ou outros tipos de encontro. Nesse contexto, o Toré constitui o momento de conagração entre os diversos grupos ou entre os diversos membros de um mesmo grupo. As crianças são convidadas a entrar na dança ou simplesmente observá-la, a fim de aprender os passos e poder dela participar. Aliás, durante o período considerado 'início da luta', o Toré foi muitas vezes dançado com o único objetivo de ser ensinado às gerações mais jovens que iriam representar o grupo em manifestações e encontros fora da localidade e até mesmo fora do Estado. (2002, p. 41).

Portanto, percebo a escola indígena em processo de construção, por isso encontramos problemas, exatamente porque é uma instituição tentando se firmar, tentando ser aceita e valorizada pela sociedade. Mesmo que seja mínima, existe uma proposta "diferenciada", pois qual seria a escola convencional que dinamizaria a música e a dança do Toré, ensinaria o artesanato indígena, falaria dos antepassados e da história dos Pitaguary?

De acordo com o que já foi discutido anteriormente sobre a escola, fica claro que ela tem intencionalidades educativas, e que a "escola diferenciada" dos Pitaguary para além de ensinar os saberes de domínio nacional – o que se aprende numa escola convencional – ensina também os elementos diacríticos que garantem para eles *uma distinção em relação aos não-índios*. A construção da "escola diferenciada" dos Pitaguary tem objetivos políticos e étnicos em relação à sua intencionalidade educativa, apresentando algumas características de descontinuidade quanto às práticas pedagógicas. Entretanto, algumas práticas pontuais e os discursos dos agentes sociais vão legitimando as ações pedagógicas no espaço da escola. Assim, as crianças são apontadas como sendo o "futuro", a "esperança", a "salvação" dos Pitaguary. A ela é dedicada à "escola diferenciada". Portanto, a pedagogia e a escola estão implicadas nos processos de

subjetivação das crianças Pitaguary. "O processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção de existência enquanto 'arte'."

Referências Bibliográficas

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. *A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: UFC, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA Aracy Lopes, Marina Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 25. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. 21. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação indigenista brasileira e normas correlatas*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. 450p.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. *Revista Novos Estudos – CEBRAP*, n. 49, nov. 1997. p. 47-64. Disponível em: <<http://www.cebrap.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 07.

PINHEIRO, Joceny de Deus. *Arte de contar, exercício de rememorar: As narrativas dos Índios Pitaguary*. Dissertação (Mestrado do PPG em Sociologia da UFC), 2002.

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

_____. Contribuições da etnologia indígena brasileira à Antropologia da criança. In: _____. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, Carlos. *Diferenças: as armadilhas de um sistema de exclusão*. 2003; Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarfdg.htm>. Acesso em: 05 mar. 07.

Notas

- ¹ Esse tema é um recorte a partir da minha pesquisa de mestrado, intitulada "As crianças e suas relações com a "escola diferenciada" dos Pitaguary, defendida em agosto de 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.
- ² A elaboração desse ficou na responsabilidade do Summer Institute of Linguistics (SIL), que estava no Brasil desde 1959, mas seu convênio com a FUNAI se deu no início da década de 1970, e foi rompido em 1977, reativando a parceria em 1983.
- ³ Participaram mais de cinquenta educadores, indigenistas, missionários, lingüistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas.
- ⁴ Segundo a Secretaria de Educação do Estado, o Ceará conta com 25 escolas indígenas.
- ⁵ Em 2005, alguns grupos, tanto os reconhecidos, como os que estão em processo de reconhecimento, receberam novas escolas, a exemplo dos Tremembés (Itarema), Tapebas (Caucaia) e Kanindé de Aratuba (Aratuba). Prédios amplos e com excelentes condições de funcionamento, têm laboratórios de informática e espaço para receber um número maior

- de alunos. Anteriormente, embora isso ainda faça parte da realidade de alguns grupos, as aulas aconteciam em espaços pequenos, em um único galpão, com várias turmas juntas, sem condições físicas e pedagógicas satisfatórias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
- 6 O reconhecimento ao qual me refiro não é só em relação à população circundante, mas em relação à própria população interna que se diz identificar como Pitaguary, pois existiram divergências na implantação dessas escolas no grupo, principalmente por parte dos pais das crianças e lideranças Pitaguary.
 - 7 Para este artigo em específico decidi por fazer um recorte, considerando a discussão sobre identidade étnica, dentro do campo de saber da Antropologia.
 - 8 Desenvolvo, em minha dissertação, algumas reflexões sobre a criança e a sua relação com os saberes ensinados na "escola diferenciada", a partir da discussão sobre produção de subjetividade.
 - 9 O grupo conta com quatro escolas indígenas, sendo estas localizadas, respectivamente, em Santo Antônio dos Pitaguary (Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary), no Horto Florestal (Escola Indígena de Ensino Diferenciado Chuy), na Monguba – município de Pacatuba (Escola de ensino Diferenciada Itaara) e um anexo de educação infantil no Olho d'Água (Escola Diferenciada São Pedro). A minha pesquisa ficou centrada nas suas primeiras escolas, que localizam-se na Região Metropolitana de Fortaleza.
 - 10 A dança do toré apresenta uma maior regularidade na Escola do Santo Antônio, pois na Escola Chuy existe uma descontinuidade quanto a esse acontecimento, no entanto, acontecem outras atividades que representam a Aula Cultural, como o ensino e a produção de artesanatos.
 - 11 O Cacique, uma vez, comentou que quando ele não está na comunidade as crianças não dançam o Toré, porque as professora dizem que não sabem conduzir.