

**ANDRÉ BARBOSA DE OLIVEIRA**

**ESCOLA ITÁ-ARA: A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PITAGUARY ATRAVÉS  
DA ESCOLA DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial do título de mestre.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabelle Braz Peixoto da Silva

**FORTALEZA**

**2016**

**André Barbosa de Oliveira**

**ESCOLA ITÁ-ARA: A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PITAGUARY ATRAVÉS  
DA ESCOLA DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial do título de mestre.

APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Isabelle Braz Peixoto da Silva  
(Orientadora)

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Carlos Kleber Saraiva de Sousa  
(1<sup>º</sup> Examinador)

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup>. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires  
(2<sup>º</sup> Examinador)

FORTALEZA

2016

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família: Gislane, Samuel, Edna, Alberto Filho e David, pelo seu apoio incondicional. Em especial ao Padre Alberto, figura inestimável que marcou minha vida imensamente, sua presença sempre será sentida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, que esteve ao meu lado nos altos e baixos desde sempre e que proporcionaram, na medida de suas condições, a possibilidade de me manter reto pelos caminhos tortuosos. Vocês foram imprescindíveis.

Aos profissionais da escola Itá-Ara e aos Pitaguary, os quais, foram fonte de inspiração e de imensurável aprendizado. As conversas que tivemos fizeram conhecer um pouco do mundo indígena e serei eternamente grato por essa oportunidade.

Agradeço, especialmente a Professora Isabelle Braz, que de forma muito gentil soube conduzir este aprendiz pelos meandros de uma seara ainda bastante vasta de ser pesquisada.

Aos colegas do GEPE que foram também fonte de inspiração, em especial ao Elói, Ronaldo e Rafael. Aos colegas da turma de mestrado com os quais tive a oportunidade de discutir sobre o trabalho.

Aos professores Kleber e George Paulino que contribuíram de modo imensurável durante o exame de qualificação, com indicações que guiaram o que busquei seguir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e todos os seus funcionários que sempre nos auxiliaram com boa vontade e disposição.

Por fim, agradeço, a CAPES, órgão que tornou financeiramente possível a realização deste estudo nos anos de mestrado.

Então, foi pensando nisso aí, numa educação como ferramenta, por fortalecimento da afirmação da cultura, que a gente pensou nas escolas indígenas. A minha mãe já tinha é, essa... uma escolinha que funcionava aqui debaixo da mangueira, ela era muito pobre. Então, ela fazia os banquinhos feito de vara, a mesinha também era feita de vara. Ela botava os papelõesinhos em cima pra ficar mais plano pras crianças escrever. Então ela pedia folhas de papel nas bodegas, naquele tempo eram as bodegas, pedia umas folhas de papel nas bodegas, aí ela cortava no meio, costurava, fazia os cadernos e os lápis ela partia, fazia dois lápis de um lápis e cortava a borracha no meio e fazia duas borrachas e juntava. Ela alfabetizou muita gente, né? A maioria desse povo que mora aqui foram alfabetizados por ela. Então, pensamos na escola, eu acho que a escola, nós pensávamos que a escola era a saída pra gente fortalecer nosso povo, né? Porque quem ia levar essa luta diante seriam as crianças, os adolescentes. Eram eles que iriam levar a luta.

Ana Clécia Souza do Nascimento

Liderança Pitaguary

## RESUMO

A afirmação da identidade Pitaguary através educação diferenciada na escola Itá-Ara, título desta pesquisa, é um trabalho de investigação antropológico sobre o papel da educação escolar indígena na constituição do sujeito Pitaguary. O estudo objetiva compreender como a escola desenvolve a construção da “cultura” desta etnia gerando o sentimento de pertencimento através de formas educacionais que acontecem pelo modelo formal de educação, por meios de suas disciplinas curriculares normais, mas ao optar por estudar a forma como esse ensino é realizado nas disciplinas ministradas pela escola, não deixa-se de perceber como outros elementos educativos, que pode ser percebido como não curriculares, são trabalhados através dessa instituição de ensino. A metodologia utilizada foi a observação direta do lócus pesquisado que pretendeu apreender as relações sociais existentes entre a pessoas que trabalham e estudam na escola indígena. Para uma melhor apreensão sobre estas pessoas foram feitas entrevistas semiestruturadas e aplicaram-se questionário e atividades com os alunos para captar dados sobre as suas interpretações sobre a etnia Pitaguary. Os capítulos foram divididos de forma a apreender como a Escola Itá-Ara está formada dentro da educação escolar e da educação específica. No primeiro capítulo, faz-se um breve contexto sobre os índios do Nordeste do País, a construção da sua identidade e a educação escolar indígena. No segundo capítulo, há uma contextualização histórica da educação escolar indígena no Brasil até o momento atual. No terceiro descrevo os elementos que podem contribuir com a formação da identidade indígena dos Pitaguary. No último capítulo, explora-se como os professores e alunos compreendem a escola indígena.

**Palavras-chave:** Identidade, Cultura, Escola Indígena, Pitaguary.

## **ABSTRACT**

The affirmation of Pitaguary identity through differentiated education in Ita-Ara school, title of this research is an anthropological research on the role of indigenous education in the constitution of the subject Pitaguary. The study aims to understand how the school develops the construction of the "culture" of this ethnic group generating the feeling of belonging through educational forms that take place in the formal education model, by means of their normal curriculum subjects, but to choose to study how this teaching is conducted in the subjects taught by the school, not allowed to see how other educational elements, which can be perceived as non-curricular, are worked through this educational institution. The methodology used was direct observation of the studied locus that intended to seize the existing social relations between the people who work and study in the indigenous school. For a better understanding of these people they were made semi-structured interviews and applied a questionnaire and activities with students to capture data on their interpretations of the Pitaguary ethnicity. The chapters are divided in order to understand how the Ita-Ara School is formed within the school education and special education. The first chapter is a brief background on the Indians of the country's Northeast, the construction of their identity and indigenous education. In the second chapter, there is a historical contextualization of indigenous education in Brazil until the present time. In the third describe the elements that can contribute to the formation of the indigenous identity of Pitaguary. In the last chapter, we explore how teachers and students understand the indigenous school.

**Keywords:** Identity, Culture, Indigenous School, Pitaguary

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Encontro dos Pitaguary, no dia doze de junho de dois mil e quatorze, sob a copa da árvore centenária Mangueira Sagrada. Momento de rememorar seu passado comum e de demarcação de sua fronteira étnica	29
Foto 2 – Placas de indicativas dos limites do território Pitaguary	57
Foto 3 – Pátio central e salas de aula da escola Itá-Ara	61
Foto 4 – Alunos fazendo suas atividades durante a aula de cultura	74
Foto 5 – Salas de aula “abraçando” o pátio central	80
Foto 6 – Dança do Toré durante a acolhida na área de circulação	82
Foto 7 – Alunos do 3º, 4º e 5º ano em aula sobre cultura na casa do Pajé Barbosa	87
Foto 8 – Professores e alunos da Itá-Ara sob a tenda em uma manifestação cultural na Mangueira Sagrada	93
Foto 9 – Índios partindo da Conferência Nacional de Política Indigenista para o território Tapeba em auxílio aos parentes	96
Foto 10 – Oração feita pelas etnias pedindo proteção aos índios no território Tapeba	100
Foto 11 – Pinturas feitas na escola Itá-Ara que remetem à cultura indígena	112

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados na Itá-Ara em 2015 e 2016	64
Tabela 2 – Quantitativo de crianças e adolescentes indígenas em idade escolar no distrito de Monguba	105
Tabela 3 – Alunos indígenas e não indígenas matriculados na Itá-Ara em 2016	106
Tabela 4 – IDEB das escolas do distrito de Monguba	108
Tabela 5 – Exame de proficiência em língua portuguesa das turmas do segundo ano do fundamental I das escolas de Monguba	109
Tabela 6 – Exame de proficiência em língua portuguesa e matemática das turmas do quinto do ano do fundamental das escolas de Monguba	109
Tabela 7 – Exame de proficiência em língua portuguesa e matemática das turmas do nono ano do fundamental das escolas de Monguba	110
Tabela 8 – Quantitativo de alunos que responderam ao formulário por ano letivo	115

**LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CF	Constituição Federal
CREDE1	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígenas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio.
TI	Terra Indígena
UNI	União das Nações Indígenas,

## SUMÁRIO

Introdução	13
1. Índios no Nordeste: Identidade, Cultura e Memória	20
2. Educação escolar indígena no Brasil	39
2.1. Processo histórico da educação escolar indígena no Brasil	39
2.2. Dados da educação diferenciada no Ceará	50
2.3. A escola indígena e a educação “regular”	51
3. A escola Itá-Ara e as formas de criação da educação escolar indígena	55
3.1. A localização da aldeia e os limites do seu território	55
3.2. A estrutura física da escola Itá-Ara e os seus usos sociais	61
3.2.1. As pessoas do locus pesquisado	63
3.2.2. Relações de proximidade e conflito entre os funcionários da Itá-Ara	65
3.2.3. As disciplinas regulares ministradas na Itá-Ara	70
3.2.4. As disciplinas específicas ministradas na Itá-Ara	72
3.2.5. O uso dos espaços pelos discentes, docentes e funcionários	76
3.3. Atividades educacionais não curriculares da escola Itá-Ara	85
3.3.1. A participação das professoras na “luta” pela terra indígena e o seu fortalecimento da identidade Pitaguary	94
3.4. A escola Itá-Ara e o conflito com a escola Maria de Sá Roriz	100
3.5. A evasão dos alunos Pitaguary da escola indígena	103
3.6. Uma análise comparativa entre as escolas do distrito de Monguba	108
3.7. Escola diferenciada ou desigual	111
4. Uma análise da educação da Itá-Ara sob a perspectiva dos Pitaguary e dos alunos índios e não índios	115
4.1. A afirmação dos professores da Itá-Ara	116

4.1.1. A percepção que as professoras da escola têm sobre os eventos culturais que acontecem na Itá-Ara e a sua compreensão sobre ser Pitaguary	116
4.2. A percepção dos alunos índios e não índios sobre a escola indígena	122
4.2.1. O motivo da matrícula dos alunos na escola indígena	122
4.2.2. A compreensão dos alunos sobre a sua escola indígena	127
4.2.3. A percepção que os alunos têm sobre os eventos relacionados à cultura Pitaguary que ocorrem na escola	131
4.2.4. O que é ser Pitaguary para os alunos	138
5. Considerações finais	144
Bibliografia	148
Anexos:	152
1. Atividades sugeridas aos alunos do terceiro ao quinto ano	
2. Questionário aplicado com professores e alunos	
3. Resultado dos exames da SPAECE das escolas do distrito de Monguba	

## INTRODUÇÃO

Em 2006 os Tapeba receberam, reformada e ampliada a sua escola, que é pioneira na educação escolar indígena <sup>1</sup> no Ceará. Em 2009, o Estado do Ceará criou novas escolas indígenas que beneficiaram as etnias Pitaguary <sup>2</sup>, Jenipapo Kanindé, Potiguara, Tabajara, Gavião, Tapuia, Kalabaça e Kariri. A criação destes espaços educacionais foram o resultado de uma política inclusiva que visava estender o atendimento da educação escolar indígena a todas as etnias do território cearense.

O tema da educação escolar indígena teve uma influência considerável em meus estudos nos últimos anos, mas a aproximação com assunto sobre a educação indígena e as escolas diferenciadas <sup>3</sup> foi inesperado. O meu interesse pela escola indígena teve início após uma conversa informal com a professora Luzinete, da faculdade de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, no início de 2010, que informava sobre seu trabalho na educação escolar indígena dos Tremembé de Almofala, no município de Itarema. O dado mais marcante da sua fala dizia respeito sobre a educação dessa população e da peculiaridade da sua matriz curricular, que ministrava, além das disciplinas regulares, matérias que visavam desenvolver junto ao corpo discente aspectos singulares da sua etnia. Esta informação levou-me a visitar o território Tremembé, local onde coletei os primeiros dados sobre a escola indígena. Colocar que pensava em levar este estudo a frente.

As conversas que tive com os professores desta etnia esclareceram sobre os motivos da formação das suas escolas, criadas em decorrência das hostilizações que os índios

---

<sup>1</sup> A educação indígena diz respeito aos processos educacionais dos conhecimentos indígenas e não – indígenas por meio da escola (LUCIANO, 2006).

<sup>2</sup> Utilizo neste trabalho o termo Pitaguary tanto ao se referir a coletividade quanto aos indivíduos. Em alguns momentos usarei o artigo no plural e o nome Pitaguary no singular, faço isto pensando na ideia de povo Pitaguary, ou população Pitaguary, como, por exemplo, na expressão “os professores [da etnia] Pitaguary”.

<sup>3</sup> Entre os documentos que asseguram a Escola Diferenciada podemos citar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado pelo MEC em 1998, que objetivava orientar e elaborar projetos curriculares para as Escolas Indígenas, a Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB, o Plano Nacional de Educação de 2001 e, a mais importante, a Constituição Federal de 1988 em seus artigos: 210 que trata da educação “...respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, 215 que trata da cultura “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, e mais especificamente os artigos 231 e 232. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece a população indígena como existente e os legitima a ter suas peculiaridades culturais preservadas: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

sofriam pelos habitantes da região. Suas primárias incursões na área educacional pretendiam “transmitir”<sup>4</sup> os conhecimentos específicos da sua etnia às crianças da localidade, evidenciando existir “cultura e conhecimentos”<sup>5</sup> distintos das representadas pela população em seu entorno.

Essa decisão por um ensino singular foi uma derivação direta de um posicionamento étnico, que ressaltava a importância da escola em promover a afirmação identitária desses povos. Esses relatos seriam novamente descritos por outras etnias como a dos Tapeba, na escola de Capoeira, onde fiz uma pesquisa sobre este espaço educacional e, por fim, nas primeiras incursões aos Pitaguary<sup>6</sup> em 2011. Já, em 2014, quando ingressei no mestrado em ciências sociais, iniciei contatos mais frequentes com os profissionais da escola indígena dos Pitaguary de Monguba<sup>7</sup>, tendo como intuito aprofundar minhas indagações sobre a educação escolar indígena e a sua afirmação identitária pela escola.

O povo Pitaguary tem seu território demarcado em dois municípios, Maracanaú e Pacatuba<sup>8</sup>, fixando residência nesta paragem desde o século XVII (STUART FILHO apud PINHEIRO, 1999). O registro sobre sua presença foi inclusive constatada por Freire Alemão no ano de 1857, onde definiu a população de Pacatuba como “acabocladada”, quando passando pela região (DAMASCENO, 1961). Seu território atual possui uma área total demarcada de 1.735 hectares e contempla seis comunidades, denominadas Aldeia do Horto, do Olho D’Água, Aldeia Nova, do Santo Antônio e Central, no município de Maracanaú e da Monguba em Pacatuba.

Os Pitaguary de Monguba estão localizados no lado leste desta Serra em uma população de 557 índios<sup>9</sup>. Com as mobilizações para o seu reconhecimento étnico durante os anos noventa (FEITOSA; FEITOSA, 2009) foram construídas escolas indígenas e unidades de

---

<sup>4</sup> Por transmissão, nessa pesquisa, entende-se a passagem de conhecimentos indígenas, como citado pelas etnias, inclusive pelos Pitaguary, que ocorrem através da escola diferenciada.

<sup>5</sup> Como relatado do pelos profissionais da escola indígena dos Tremembé de Almofala em visita feita em 2010.

<sup>6</sup> Segundo dados da FUNASA de 2010, há no estado do Ceará uma população de 3793 Pitaguary. De acordo com os dados do IBGE de 2010, a população indígena foi a que mais cresceu percentualmente na última década.

<sup>7</sup> A aldeia de Monguba está localizada ao sopé de uma serra que dá no me ao local, distante 4 km da sede do município. Este distrito possui as seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria de Sá Roriz que recepciona as séries do infantil III ao quinto ano, Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria Mocinha com ensino do infantil III até o quinto ano, Escola Municipal de Tempo Integral Major Assis Nepomuceno que recepciona as séries do sexto ao nono ano do ensino fundamental e a Escola Estadual Profissional de Pacatuba que contempla turmas do ensino médio e profissionalizante.

<sup>8</sup> Estando as sedes municipais de Maracanaú e Pacatuba distantes, respectivamente em linha rede de Fortaleza a 22 e 31 km. Ambos os municípios fazem parte da Região Metropolitana de Fortaleza e são considerados como pertencentes a mesma mesorregião que congrega municípios de uma mesma área geográfica com características sociais e econômicas similares e que são divididas posteriormente em microrregiões de municípios limítrofes.

<sup>9</sup> Segundo dados coletados na Unidade Básica De Saúde Indígena de Monguba.

saúde em todo o território Pitaguary, desse modo o território de Monguba foi contemplado com uma Unidade Básica de Saúde Indígena <sup>10</sup>, exclusiva para o atendimento dessa população, e com uma Escola Indígena, a Itá-Ara.

As Escolas Indígenas dos municípios de Pacatuba e Maracanaú são próximas, porém, a opção por realizar a pesquisa na escola situada na aldeia de Monguba ocorre por três motivos. O primeiro incide por este ser o único colégio indígena do município de Pacatuba. O segundo é a peculiaridade da sua localização, bem integrada ao contexto urbano do local, tendo seus limites territoriais quase indiscerníveis da comunidade urbana ao seu redor, principalmente se comparado às outras aldeias dos Pitaguary. Portanto, neste trabalho, quando falarmos em Pitaguary, estamos nos referindo aos residentes da aldeia de Monguba.

Importa dizer, antes de continuar, que, no início dessa pesquisa, minha hipótese era que as disciplinas específicas colaboravam para a afirmação da identidade dos Pitaguary, entretanto, quando entrei em definitivo no campo, essa suspeita não foi completamente verificada. Essa situação era decorrente da forma como se trabalhavam essas disciplinas em sala de aula, muitas vezes utilizadas como uma forma de “dar o reforço” às disciplinas de língua portuguesa e matemática que são avaliadas anualmente pelo Estado. Dessa forma, outros problemas foram surgindo e a dúvida sobre a currículo específico mencionado pelos professores até então, colocou minhas expectativas em xeque. As disciplinas específicas eram trabalhadas pelos alunos, mas a sua frequência era irregular, notei que havia esse ensino, mas sua periodicidade era aquém do esperado. Com isto me questionava como era que a escola indígena trabalhava esses conteúdos para a nova geração. Fui informado que haviam eventos culturais extras disciplinares que eram trabalhados pela escola, entre eles, os mais citados pelos alunos e professores foram: sexta cultural e a acolhida, porém, as realizações dessas atividades culturais, durante a pesquisa, estavam ocorrendo em períodos de tempo demasiadamente longos se comparados com os anos anteriores, como relatado pelos próprios educadores. Essas situações somaram-se a uma última, que foi a da escola ter em seu corpo discente um número elevado de alunos que não eram da etnia matriculados na Itá-Ara. As primeiras informações diziam que não era um número significativo de alunos, para posteriormente receber a informação de que os alunos indígenas eram quase na mesma proporção dos não índios, e finalmente constatar que há um número consideravelmente maior de não índios estudando na escola indígena.

---

<sup>10</sup> A Unidade Básica de Saúde Indígena funciona em prédio anexo ao posto de saúde que atende a população de Monguba. Ambos estão às margens da TI Pitaguary.

Diante disto, tive que pensar como era possível falar em uma escola indígena quando se priorizava o ensino das disciplinas regulares às disciplinas específicas, a não realização dos eventos culturais na escola na frequência de anos anteriores e uma predominância maior de não índios no corpo discente. Ante esses elementos se impôs a presente pergunta de partida: Como a afirmação da identidade Pitaguary é transmitida na escola? Para responder a esta pergunta realizei a pesquisa intitulada “A afirmação da identidade Pitaguary através da educação diferenciada na escola Itá-Ara”, que se encontra na temática Processos Identitários que faz parte da linha de pesquisa Diversidades Culturais, Estudos de Gênero e Processos Identitários, dentro do programa de Pós Graduação em Sociologia.

Para tanto objetivei apreender como ocorre na escola indígena a transmissão da educação da “cultura” Pitaguary. Especificamente tenho como escopo, descrever a evolução histórica da educação indígena no Brasil até a formação das escolas indígenas atuais; expor como a educação indígena ocorre na escola Itá-Ara através de suas várias formas; e analisar como os preceptores da escola indígena e os alunos índios e não índios percebem a transmissão cultural Pitaguary na escola Itá-Ara.

Buscando realizar esses objetivos optei metodologicamente por fazer observação direta no lócus pesquisado. Estas observações se iniciaram em 2014 e visaram acompanhar o cotidiano da escola, percebendo as relações entre os profissionais e os alunos. Como forma de averiguar as disciplinas específicas me inseri como ouvinte em aulas das disciplinas de arte e cultura <sup>11</sup>, bem como das disciplinas regulares de português, matemática e história, alcançando um total de doze aulas, sendo seis de cada. Com o intuito de apreender como eram feitas as transmissões culturais indígenas na escola, procurando captar a visão dos próprios Pitaguary, foram feitas dez entrevistas <sup>12</sup>; sendo nove com profissionais da escola <sup>13</sup>, e três com lideranças Pitaguary<sup>14</sup>. Essas entrevistas semi-estruturadas buscavam perceber a construção da identidade dos Pitaguary no ambiente escolar. Isso possibilitou a captação de

---

<sup>11</sup> Nas disciplinas de *cultura* são trabalhados assuntos referentes sobre à etnia e ao movimento social e político. Na de *artes*, são trabalhados a confecção de artesanato, não necessariamente, ou exclusivamente, da etnia Pitaguary, por exemplo, com a aproximação das festas juninas foram confeccionadas bandeiras para a decoração da escola. A de *expressão corporal* é uma disciplina nova implantada pela SEDUC ano passado e refere-se a movimentos do corpo, o documento que trata sobre esta disciplina ainda não foi repassado pela SEDUC.

<sup>12</sup> As entrevistas totalizaram 416 minutos de gravação.

<sup>13</sup> Uma das entrevistas ocorreu com três educadores em uma única reunião

<sup>14</sup> Todas as pessoas entrevistadas tiveram seus nomes substituídos por abreviaturas com o intuito de preservar suas afirmações.

dados específicos sobre os interlocutores e, do mesmo modo, às impressões gerais dos que fazem parte da escola e de alguns membros da comunidade.

Ainda em busca de adquirir dados sobre a escola indígena, iniciei em 2015, a visitar também outras instituições do sistema de educação, como a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (CREDE 1), a Prefeitura Municipal de Pacatuba, a Secretaria Municipal de Educação de Pacatuba, as escolas municipais (Maria de Sá Roriz e Major Assis Nepomuceno), e estadual (Escola Profissionalizante), que ficam nas proximidades da escola Itá-Ara e, por fim, a unidade básica de saúde indígena. A pesquisa necessitou da colaboração dos funcionários dessas instituições, mas estes nem sempre tinham disponibilidade de tempo, sendo preciso muitos contatos para obter um único dado, mas as solicitações de informações, na maioria das vezes, eram acolhidas sem trâmites burocráticos. Em apenas um dos casos de pedido de dados, estes não foram entregues, mesmo tendo feito a solicitação pessoalmente por mais de quatro vezes, além dos pedidos por e-mail e de contatos telefônicos.

Ainda como recurso metodológico e com o fim de adquirir mais dados foram elaborados uma atividade escolar e um questionário<sup>15</sup>. Tal estratégia se deveu pela quantidade significativa de alunos que não são da etnia estudando na escola Itá-Ara. Nas turmas de terceiro ao quinto ano do ensino fundamental foi aplicada uma atividade que evidenciasse como estes alunos percebiam a cultura Pitaguary. Para as turmas do sexto ao nono ano foi elaborado um questionário que buscava perceber, através das respostas, a perspectiva destes sobre a educação indígena. Um questionário também foi aplicado entre os professores da Itá-Ara e visava obter as impressões destes sobre a cultura e a identidade Pitaguary.

Apesar de não serem utilizados como recurso metodológico, as fotografias que acompanham a pesquisa acabam sendo de grande importância para registrar momentos de interação entre os alunos e professores, tanto no interior da escola, quanto nas saídas de “campo” elaboradas pelos professores de cultura, arte e expressão corporal, além de episódios onde situações externas ao ambiente escolar propicia o exercício de direitos. Momentos extremamente ricos em que a imagem se fixa no tempo, uma fração do real, mostrando que um fato é único. Estas fotos irão complementar alguns dos capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo faço uma apresentação dos conceitos que auxiliaram pensar sobre essa pesquisa, principalmente as categorias índios do Nordeste, identidade, sinais

---

<sup>15</sup> Assim como nas entrevistas os alunos e professores que entregaram os questionários tiveram seus nomes substituídos por abreviaturas.

diacríticos e memória, que serviram de estrutura para refletir sobre a educação escolar indígena da aldeia de Monguba.

No segundo capítulo apresento o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil até a publicação da Constituição Federal de 88 e as posteriores implantações das metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação indígena, o que possibilitou a criação das escolas diferenciadas dos índios do Ceará e, mais especificamente, dos Pitaguary.

O capítulo terceiro dedico exclusivamente a escola Itá-Ara, procurando abranger ao máximo as relações existentes entre os profissionais da escola, evidenciando as ações divergentes entre os procedimentos de atuação desses profissionais em relação ao ensino da cultura Pitaguary no ambiente escolar. Detalho as conexões estabelecidas entre os índios e os não índios nas fronteiras da aldeia de Monguba e as consequências destas para os Pitaguary e sua escola indígena. Faço ainda um relato da estrutura física da escola indígena e do uso dos seus espaços. Será dada importância ao desenvolvimento da identidade cultural Pitaguary na sala de aula e como é desenvolvido o planejamento das disciplinas diferenciadas, evidenciando as características étnicas utilizadas por preceptores indígenas para o ensino da sua cultura nas disciplinas específicas e regulares. Ainda neste capítulo realizo a averiguação de como eventos culturais promovidos pela Itá-Ara colaboram com essa ideia de “transmissão” da cultura através da escola indígena. Por fim, faço uma análise dos motivos que levam a escola indígena a ter um crescente número de alunos que não são da etnia matriculados nesta instituição de ensino.

No quarto capítulo analiso as concepções que os professores Pitaguary têm dos eventos culturais que a escola proporciona, bem como a sua interpretação sobre a sua etnia. De igual forma busco entender como os alunos indígenas e não indígenas percebem a escola indígena, a cultura Pitaguary desenvolvida pela escola e a própria etnia.

É importante ainda que se diga que este trabalho visa colaborar com o conhecimento acadêmico sobre a categoria índios do Nordeste, categoria que ainda precisa ser retirada da cristalização a que foi concebida pelo senso comum, que não ajuíza sobre a busca de reconhecimento étnico destas populações no momento atual. Para a própria comunidade Pitaguary este tema também possui sua importância, pois, sendo um olhar fora desta, pode colaborar com essa preocupação cultural que a escola indígena apresenta. Para além dos Pitaguary, este estudo sobre uma minoria social, revela as estratégias que são construídas no

processo de construção étnica, criando referências de atuação para os que não participam dela, evidenciando as soluções que podem ser alcançadas em outras áreas sociais.

Urge por fim dizer que essa pesquisa se justifica, do ponto de vista pessoal, em razão desta escola indígena estar localizada em Pacatuba, cidade em que meu pai nasceu e que foi fonte de várias histórias pitorescas sobre a sua infância. Este também foi o local onde passei boa parte da minha infância e início da adolescência. Tenho muito vivo na memória uma conversa que meu pai narrou sobre a existência de haver na serra da Monguba uma pedra furada que servia de morada para os índios. Nestas idas e vindas à Pacatuba, recordo de um dia ele parar no acostamento da estrada e apontar para uma pedra localizada quase na metade da Serra e dizer que ali era a “oca de pedra”, o local em que os índios habitaram. Junto com meu irmão mais velho, ficamos encantados com a informação e perguntamos se os índios ainda moravam ali, ao que ele respondeu: “Não tem mais índio por aqui. Todos eles foram para o interior do País”. A partir daí, ao passar pela Monguba tentava localizar a oca de pedra. O encantamento sobre a presença de índios foi tão marcante que tive um sonho recorrente de fazer uma caminhada pela serra junto com primos e familiares, sendo guiado pelo meu pai e por um antigo agricultor, que havia trabalhado para meu avô, até a oca da pedra furada. Durante a pesquisa perguntei há alguns professores da Itá-Ara se conheciam a esta pedra furada, e todos desconheciam <sup>16</sup>. A história do meu pai, com o intuito de criar uma empolgação a mais sobre a sua cidade, criou um conto que não existia, negando a presença daqueles que, de fato, em pouco tempo seriam reconhecidos como existentes e, numa inversão de situação entre o que é real e ficção, que levou-me, após várias décadas, a querer saber quem eram esses índios que não existiam.

---

<sup>16</sup> Ao perguntar sobre essa “oca de pedra” aos professores da escola, nenhum deles soube identificar sobre sua localização, mas afirmaram que a pedra furada que eles conhecem é a “Pedra da Torre”, local que é retratado em lendas pelos Pitaguary e que fica bem no cume da serra da Monguba. Na minha imagem de criança a pedra era de outro formato e tamanho, mas devo me resignar aos fatos, infelizmente, de que minha imaginação viu uma outra oca de pedra além da “verdadeira”.

## 1 ÍNDIOS NO NORDESTE: IDENTIDADE, CULTURA E MEMÓRIA

A educação escolar indígena visa transmitir o conhecimento de uma maneira distinta daquela ensinada nas escolas tradicionais, pois valoriza em suas disciplinas curriculares (de línguas [indígenas e português], história, geografia, ciências, matemática e artes) as práticas e saberes locais, possibilitando uma abordagem específica sobre a cultura Pitaguary no âmbito escolar. Em complemento às áreas de conhecimento regulares a escola indígena também ensina as disciplinas específicas de cultura, artes e expressão corporal. Além destas educações específicas da etnia a escola busca realizar eventos culturais que promovam a educação Pitaguary de outras maneiras, perpassando o que é transmitido nas matérias escolares. Pode-se considerar que a escola diferenciada se configura como um espaço de importante fomento para a discussão sobre a construção da identidade da etnia.

A forma como se pensa a cultura de uma etnia nos faz perceber que a sua manifestação se dá de variadas formas, sendo, portanto, inventiva, ou, para usar um termo “nativo”, “criativa”. Vale fazer uma pequena digressão sobre o termo cultura neste ponto do texto, pois, este conceito, que faz parte dos estudos antropológicos há mais de cem anos, possui significado polissêmico.

O conceito clássico vem de Edward B. Tylor que define cultura como “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud FISCHER, p. 20). Segundo Terry Eagleton (2011, p. 9) “cultura” é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas das línguas modernas, e o termo que é por vezes considerado seu oposto – “natureza” – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos.

É difícil escapar à conclusão de que a palavra “cultura” é ao mesmo tempo ampla e restrita para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, “desde estilos de penteado e hábitos de bebida, até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra, inclui Igor Stravinsky, mas não a ficção científica” (EAGLETON, 2005, p. 51). Um conceito definitivo de Cultura é algo que provavelmente jamais acontecerá, “pois, uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana” (LARAIA, 2008, p. 63). Diante desta possibilidade ilimitada de uma conceituação

de cultura, que abrange aspectos polimatizados das sociedades, o ensino da cultura étnica nas escolas indígenas representa um posicionamento que é, além de social, político.

Os estudos sobre cultura privilegiam as crenças, os ritos e as mitologias, o conjunto de saberes, modos e costumes de uma área de conhecimento; os signos e símbolos das relações sociais, a produção material ou imaterial de uma coletividade específica, seus avanços tecnológicos, suas sofisticações criativas e inventivas no campo da interação, religião, como é alegado por Roque de Barros Laraia (2008). Longe de ser meramente uma adaptação genética e evolutiva da espécie, foi a cultura que assegurou ao homem sua continuidade terrena. Em verdade, quando a pessoa humana substituiu os instintos pela cultura, sua evolução genética praticamente estacionou, permitindo ao ser humano “não somente adaptar-se ao meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos” (CUCHE, 1999, p. 10). A cultura, portanto, não é apenas um ornamento, um detalhe da existência humana, mas uma condição essencial dessa existência<sup>17</sup>.

A cultura é também um complexo mecanismo de controle para governar o comportamento humano, pois o “homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele”<sup>18</sup>. No âmbito dessas bordas culturais, o homem se elabora e cria os mais variados instrumentos culturais para disciplina do corpo e do comportamento, como a caligrafia, a ortopedia, as regras e o Direito e, numa extensão deste ordenamento pelo corpo, encontra-se a escola como uma instituição totalizante<sup>19</sup>. A cultura, sendo relacional, está onde o significado é tecido. O homem pode ser considerado como essencialmente cultural e a cultura se tornou uma forma de se falar sobre o homem e sobre suas idiossincrasias.

As culturas, na inter-relação com seus sujeitos, são polissêmicas. Nesse sentido, percebe-se a cultura em sua relação<sup>20</sup> com seus atores nos mais díspares contextos, com as várias significações (interpretações) que ela pode assumir, evitando um rótulo conceitual que a cristalice no tempo e possibilitando a aproximação entre a “cultura oficial” e a cultura

---

<sup>17</sup> Clifford Geertz afirma isso se apoiando nas descobertas da paleontologia, pois o *Australopithecineo* que antecedeu o *Homo sapiens* já desenvolvia formas elementares de atividade cultural, ou seja, essa bagagem protocultural foi o que moldou os “homens-macacos da África do Sul e Oriental – e culminou com a emergência do próprio *sapiens*” (1989, p. 34).

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>19</sup> A esse respeito, Michel Foucault acentua que “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar a sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde, nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar” (2006, p. 119).

<sup>20</sup> Roy Wagner chama a atenção para a palavra relação, por considerá-la “mais apropriada à conciliação de duas entidades ou pontos de vista equivalentes” (2010, p. 29).

produzida pela “massa”, de Lucien Goldmann (1976), ou a hibridização da “cultura popular” com a “cultura erudita”, como citado por Néstor García Canclini (2008), ou da “alta cultura” e a “cultural popular”, nos parâmetros sugeridos por Roy Wagner (2010), ou ainda de “alta cultura” e de “baixa cultura”, como frisa Eric Hobsbawn (2012), todos tentando refletir sobre essas construções que visam a limitar fronteiras entre grupos. Wagner explora essa relação e desenvolve uma resposta sobre a discussão entre “as culturas” existentes na sociedade, em que se pode apreender através da síntese da criação das normas a serem seguidas; as possibilidades de compreensão da cultura:

a invenção e a convenção mantêm entre si uma relação dialética, uma relação ao mesmo tempo de interdependência e contradição. Essa dialética é o cerne de todas as culturas humanas [...], de uma tensão ou alternância, ao modo de um diálogo entre duas concepções ou pontos de vista simultaneamente contraditórios e solidários entre si (WAGNER, 2010, p. 141).

Tendo em vista essas observações, percebo a cultura como uma ação que é vivida pelos que a constroem, principalmente, que ela é a vida desses povos, grupos ou comunidades – muito mais do que uma construção que elaboramos sobre a sua vida destes – e que a adequamos dentro de uma categoria imensa que chamamos de cultura. Desse modo, a fim de respeitar essa característica, procurou-se observar a afirmação da identidade pitaguary em sua realização e não estaticamente, de modo que o diálogo entre as “culturas” possa ser percebido e não excluído.

Feitas tais considerações, evidencia-se a importância dessa categoria para a nossa proposta de pensar o papel da escola diferenciada Ita-Ara dos Pitaguary, observando como a escola trabalha as expectativas diante das necessidades de fortalecimento cultural da comunidade e como esta compreende a devolução desses conhecimentos específicos, através dos ensinamentos da escola, de forma a analisar como essa significação corrobora o desenvolvimento da identidade indígena.

Refletindo sobre as culturas que se inter-relacionam, pode-se pensar na questão da diferença entre as culturas e, partindo daí, na categoria identidade como sendo o anverso da diferença. A criação da escola diferenciada passa pela diferenciação e consequente afirmação/construção identitária. Os Pitaguary, ao se inter-relacionarem com as outras culturas evidenciam sua identidade específica. A criação da escola diferenciada passa, então, pela diferenciação cultural e consequente construção identitária. Daí a importância do estudo sobre a identidade na pesquisa.

A identidade é um desenvolvimento dialético e de contraste, na qual só existe o índio porque existe o não índio. É típico às culturas em tensões o caráter de se afirmar diferente do(s) outro(s). Essa inter-relação cultural ressalta as diferenças existentes e faz surgir a identidade. Pode-se afirmar, então, que a identidade é o anverso da diferença. Esse bipolarismo identidade-diferença, típico da categoria identidade, revela uma disputa pelo poder. De acordo com Thomaz Tadeu Silva (2009) “a identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, p.83). Adam Kuper (2002) irá ressaltar que a “questão não reside na existência de diferenças, mas sim no fato de elas serem tratadas com desprezo, como desvio de norma” (KUPER, p. 294). A associação à identidade dominante, ou “hegemônica”, como proposta por Kuper para a sociedade da América do Norte seria a do “branco, anglo saxão, classe média, homem, heterossexual” que inflige seu código a todos, estigmatizando-os por serem diferentes.

Há uma busca pela manutenção das situações existentes, sobretudo pelo grupo dominante e que se manifesta nas condições materiais e sociais. Uma vez que existe um processo de exclusão de determinados sujeitos da sociedade, tal mecanismo os coloca em desvantagens materiais de apropriação de bens. Roberto Cardoso de Oliveira (1972) trabalha esta questão de modo claro no livro *O índio e o mundo dos brancos*, no qual a categoria de “caboclo” serve como justificativa, múltipla, para a dominação de uma população sobre a outras, pois os interesses variarão de acordo com o empresariado, o posseiro e o índio, em que cada um estabelece uma estratégia que negue ou afirme a diferença que ocorre entre os não índios e os Tukúnas.

Edward P. Thompson (1998), no livro *Costumes em comum*, discorre sobre como as culturas dominadas entram em “disputa” com as culturas dominantes, tornando o cotidiano “uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes [...] onde há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado ” (THOMPSON, 1998, p. 17). Entretanto, a denominação criada sobre as populações, que eram marcadas como “pobre” ou “plebeia”, como citada por Thompson ou, “cabocla” ou “índia”, como dito por Cardoso de Oliveira, passava pelo crivo dos que detinham os meios de construção do símbolo. Como cita Kuper (2002) ao se referir sobre as compreensões distintivas das camadas mais abonadas das sociedades complexas em que a “alta cultura pode representar um instrumento de dominação, um ardil das castas” (KUPER, 2002, p. 23) ou, como citado por Thompson (1998), da “autoridade simbólica”, que é uma forma hierárquica e imperiosa de criar a diferenciação social.

Essa diferenciação social marca “o outro” simbolicamente, como afirma Norbert Elias e John Scotson (2000)<sup>21</sup> ao se referirem aos sujeitos que estão dentro ou fora do grupo e que antagonizam os que são diferentes de si. As representações que são formadas criam, dentro do grupo, sistemas culturais hierárquicos que visam ao ordenamento entre esses polos em disputa como afirmado por Thompson (1998) no parágrafo acima. A sanção moral e social, em que o outro grupo era denominado como “povo sem cultura” e “sem higiene”, manifestou-se do mesmo modo com os Pitaguary, que foram acusados de ser uma subclasse, “comedores de calango e de macaco”<sup>22</sup>. Assim, o grupo que detém a “autoridade simbólica” constrói a categoria “índio” ou “outsiders”, como uma população a ser evitada. Nesse embate, as culturas em desvantagem de manusear o simbólico dessas sociedades constroem estratégias que as coloquem numa posição de dialética sobre o que é imposto a eles, pois toda hegemonia tem seus limites, e é sobre essa posição de se contrapor e de buscar chance do diálogo e posterior igualdade de direitos que os Pitaguary se estruturam numa organização que visa a sanar as disparidades sociais a que foram submetidos. Partindo dessa busca estratégica de afirmação étnica, a etnia Pitaguary sentiu a necessidade de ensinar às suas crianças sua cultura.

Segundo Stuart Hall (2006), a identidade na contemporaneidade é plural e alternante e é justamente esse caráter – que varia de acordo com o posicionamento do indivíduo na sociedade e nas esferas sociais por onde ele transita – que dá à identidade indígena a sua força, pois as identidades não são cristalizadas. Vale enfatizar que o conceito sobre identidade foi bastante ampliado desde sua primeira concepção. Segundo Stuart Hall, a identidade no séc. XVIII era percebida como única e imutável, “cujo 'centro' consistia num núcleo interior” (HALL, 2006 p.10) do indivíduo. Essa definição ganha novas matizes à medida que as sociedades se tornam mais complexas.

Para Hall (2006), o sujeito sociológico, construído no século XX, refletia essa complexidade, pois não era mais autônomo, mas possuidor de uma identidade que era construída em relação com outras pessoas que “mediavam para o sujeito os valores, sentidos e

---

<sup>21</sup> A diferenciação social condiciona uma relação de poder existente entre os grupos: “A estigmatização, portanto, pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder” (ELIAS, 2000, p.27). Esse estigma só mudará quando os grupos chegarem a um equilíbrio de valores e os que antes eram insultados consigam criar ofensas contra o grupo anteriormente dominante.

<sup>22</sup> Como relatado pelos professores da escola diferenciada dos Tremembé, em Almofala, e também mencionado pelos Tapeba, da escola diferenciada da Capoeira e pelos professores da Escola Ita-Ara. Os constrangimentos sofridos pelos professores ocorreram no interior da Escola Municipal Maria de Sá Roriz, após a etnia Pitaguary ser reconhecida e o Governo Federal ter disponibilizado recursos para as construções de duas salas de aula em seu espaço, como relatado pela professora S e V em entrevistas realizadas no dia 19.04.12 e 26.04.15 respectivamente.

símbolos – cultura dos mundos que ele/ela habitavam” (HALL, 2006, p.11). Na pós-modernidade, essa percepção de que o indivíduo possuía uma identidade interativa e ligada a sua cultura dá lugar ao entendimento de que o indivíduo possui uma miríade de identidades, advindas de vários polos e às vezes contraditórias entre si. O que une essas identidades multifacetadas com outras identidades é a articulação conjunta, porém parcial, uma vez que a “estrutura da identidade permanece aberta” (HALL, 2006, p.17) entre estas. A identidade representa, portanto, a própria construção e reconstrução do indivíduo na sociedade.

Essa identidade plural, não limita o indivíduo a uma entidade genérica e idealizada, parada no tempo. Isso posto, ser índio pitaguay não nega ser adulto/criança, homem/mulher, cearense, nordestino(a) e brasileiro(a). A identidade define quem o sujeito é e de onde sai a sua fala e a sua reivindicação.

Formando-se a identidade, forma-se o sujeito, no grupo ao qual está inserido, através de sinais que continuam a ser usados, mesmo com as transformações sociais. A respeito disso, Max Weber (2002) afirma que as etnias se organizam em grupos em virtude de sua origem comum, detendo a noção de território e de comunidade, colaborando com a sua associação de natureza política e com a sua solidariedade.

La existencia de la ‘comunidad tribal’ suele significar algo específicamente político: es decir, que caso de amenaza [...] nace con facilidad una actuación política colectiva sobre esta base, es decir, sobre los que se creen subjetivamente ‘parientes’ de tribo o de povo (WEBER, 2002, p. 323)

Para Weber, o pertencimento ao grupo étnico está ligado às relações sociais e às ações comunitárias reguladas por elas, mais do que as similaridades ou distinções de ordem biológica ou culturalmente transmitidas.

Essa organização política só pode existir em comunidades com uma ordem racional e com indivíduos dispostos a efetuar uma ação que vise a agir sobre esta. A união dos grupos indígenas para uma ação conjunta eleva a um alto grau as reivindicações de políticas públicas, terminando por estabelecer quais as bandeiras para a regulação das relações indígenas.

Essas conquistas, no plano político, passam pelo “reconhecimento de sua identidade étnica e do direito à cidadania plena” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, m que se evidencia a politização da subjetividade e da identidade. Sendo assim, a articulação Pitaguay, para seu reconhecimento, passou por uma organização política segundo a qual, para se mostrar indígena, deveriam ser explorados os sinais considerados como definidores,

mostrando-se índio nas vestimentas, nas danças, nos artesanatos, exibindo na exterioridade aquilo que se esperava na sociedade comum o que era um “índio real”, ou criando o simulacro do “índio hiper-real”, como pensado por Ramos (1995)<sup>23</sup> através da identidade. A identidade pode ser subjetiva e sua formalização no grupo, volátil. Assumir-se como Pitaguary faz parte do sentimento de pertencimento que será construído para o indivíduo e passa por uma questão de subjetividade:

O conceito de subjetividade permite uma exploração de sentimentos que estão envolvidos no processo de produção de identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (WOODWARD, 2009, p. 68).

A articulação dos sujeitos sociais movidos por um fim específico, no caso, a reivindicação dos seus direitos à terra, à saúde, à educação, que são reconhecimentos da sua identidade específica, aponta onde está a diferença entre os índios e os não índios, ressaltando as diferenças culturais e buscando sua equidade enquanto minoria social. A escola diferenciada Ita-Ara, como conquista de direitos étnicos, torna-se uma ferramenta de politização da identidade, sobretudo quando trata de assuntos relacionados à cultura Pitaguary<sup>24</sup> e à sua “luta”, mais precisamente nas disciplinas ministradas em sala de aula<sup>25</sup>.

Ao abordar a politização da identidade, faz-se necessário discorrer sobre grupo étnico. De acordo com Fredrik Barth (1998), o grupo étnico possui características diacríticas como o vestuário, a linguagem e as orientações morais. Vale ressaltar que esses referenciais, que deveriam ser inatos ao grupo, podem mudar, porém subsistirá a dicotomia entre os de dentro e os de fora, onde as “relações sociais estáveis [...] são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados” (2011, p. 188). Essa situação abrange uma dimensão política caracterizada pela autoidentificação e identificação pelos de fora, que pode ser acentuada ou esvaecida, constituindo-se dessa forma como uma negociação que visa a alcançar conquistas no âmbito político e social.

<sup>23</sup> Alcida Rita Ramos (1995) faz uma crítica às instituições que reificam o índio a um elemento a ser formatado dentro de uma caixa e que qualquer aresta que transborde as limitações do cerceamento deve ser desconsiderada. Nada mais incongruente para essas organizações que deveriam auxiliar as etnias, desenvolver um constructo que deveria ser pensado apenas idealmente, a partir de elementos simplificados que não entrasse em disputa com a complexidade dos elementos das cidades que envolvem os povos autóctones.

<sup>24</sup> A Constituição de 1988 assegurou o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que valoriza a sua expressão como ente distinto na sociedade nacional.

<sup>25</sup> Conforme informações dos preceptores da escola diferenciada, a dança do Toré, o artesanato, a culinária, a pintura, a mitologia e a territorialidade são trabalhadas em sala de aula nas disciplinas de arte, história, português, matemática e ciências. Entrevista realizada no dia 26.04.2012 com a professora Vanessa.

Tais movimentos políticos constituem novos meios de tornar diferenças culturais organizacionalmente pertinentes e novos modos de articular os grupos étnicos dicotomizados. A proliferação de grupos de pressão, partidos políticos e visões de independência estatal, tendo por base grupos de pressão etnicamente fundamentados, do mesmo modo que a grande variedade de associações de promoção situadas em um nível subpolítico mostram a importância destas novas formas (2011, p. 221).

Roberto Cardoso de Oliveira (2006), pensando de modo análogo ao de Barth, chamará esses espaços de negociação de “fricções interétnicas”, todavia essas inter-relações não causam uma perda de identidade, mas criam um mal-estar àqueles que cristalizaram a ideia do índio genérico, no que ele chama em outro estudo de “caboclisto” (BARTH, 1976). Ainda em um diálogo direto entre Barth e Cardoso de Oliveira, há a criação do termo identidade contrastiva, que remete à existência de um grupo na imediata identificação de outro grupo, que é tido como seu oposto. Sobre esta consideração Isabelle Silva (2006) faz a seguinte consideração:

em situação de contato, as sociedades indígenas constroem suas identidades sob um esforço constante de articulação de valores e condutas para estabelecer fronteiras étnicas diante do “outro”, o que torna o atributo essencial da identidade étnica o seu caráter de contraste” (SILVA, 2006, p. 32).

Na situação de contato, as etnias, principalmente as do Nordeste, procuram revelar suas identidades em uma clara oposição a outras etnias. No caso dos Pitaguary, e dos povos indígenas em geral, o contraste entre as culturas utiliza os elementos diacríticos como forma de se contrapor à sociedade com quem estabelece contato. Os Pitaguary definiram algumas características que delimitam suas fronteiras para serem percebidos como diferentes dos outros e trabalharam esses traços em sala de aula através dos sinais diacríticos definidores, como a pintura corporal, identificada pelos próprios como diversa das outras etnias<sup>26</sup>. Do mesmo modo, a dança do Toré<sup>27</sup>, por ser tão significativa, inclusive sendo ensinada na escola diferenciada.

Esta situação é abordada por Barth (1998), quando trabalha o conceito de grupo étnico. Para ele, o grupo étnico não é definido e nem define uma sociedade ou uma cultura, é

<sup>26</sup> Segundo relato das professoras Pitaguary G e V, essas pinturas foram uma criação do Pajé em conjunto com outros Pitaguary, mas essa invenção é um marco definidor da diferença entre estes e a sociedade não índia. Entrevista realizada em 08.08.13.

<sup>27</sup> Como apontado por Gerson Oliveira Jr. e Eloi Magalhães nos respectivos textos, *Torém, brincadeira de índios velhos e Aldeia! Aldeia! A formação histórica do grupo indígena Pitaguary e o ritual do Toré*.

definido, sim, pelas relações estabelecidas com os outros grupos, em que é desenvolvida a interação entre eles e pontuadas as suas fronteiras, seus limites. Ainda segundo Barth,

(1) quando se define um grupo étnico como atributivo e exclusivo, a natureza da continuidade dos traços étnicos é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira. Os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar – apesar de tudo, o fato da contínua dicotomização entre membros e não membros permite-nos especificar a natureza dessa continuidade e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural.

(2) apenas os fatores socialmente relevantes tornam-se próprios para diagnosticar a pertença, e não as diferenças “objetivas” manifestas que são geradas por outros fatores. Pouco importa quão dessemelhantes possam ser os membros em seus comportamentos manifestos – se eles dizem que são A em oposição a outra categoria B da mesma ordem, eles estão querendo ser tratados e querem ver seus próprios comportamentos serem interpretados e julgados como de As e de Bs; melhor dizendo, eles declaram sua sujeição à cultura compartilhada pelos As. Os efeitos disso, em comparação a outros fatores que influenciaram realmente os comportamentos, podem então tornar-se objeto de investigação (BARTH, 2011, p. 195).

O grupo étnico molda a identidade, que só permanece ligada ao grupo quando há uma vontade de conviver e uma perpetuação do que foi construído, ou seja, há uma ligação entre a identidade do presente com a identidade ancestral. É a memória que faz a ligação do presente com fatos passados. Jacques Le Goff (1990) chama a atenção para o fato de que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva” (LE GOFF, 1990, p.476). A memória é a construção de uma exceção, uma vez que o natural do homem é esquecer. Por isso, a sua manutenção é tão importante para a identidade, como afirma Carmem Lúcia S. Lima:

Como grupos étnicos indígenas, os atores sociais que compõem essas coletividades vivenciam um processo de intensa rememoração na busca de reconhecimento social. Uma vez que a identidade é afetada pela perda de memória, para eles o seu resgate é fundamental para afirmação identitária e luta pelos direitos indígenas (LIMA, 2009, p.233).

A memória é uma construção coletiva, pois só tem sentido quando posta em uma comunidade com relações afetivas e mútuas. Essa memória afetiva gera unidade identitária ao construir determinados bens culturais que são transmitidos aos novos membros do grupo, gerando uma sensação de continuidade. O conhecimento adquirido na prática, experimentado pelos sujeitos, não provém de forças congeladas do passado, embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. Como diz Maria da Glória Gohn (2011, p. 336), a “experiência recria-se cotidianamente na

adversidade das situações que enfrentam”, em que o bem cultural criado gera valores que são defendidos e assumidos pelos sujeitos do grupo como sendo inteiramente seus.

**Foto 1 – Encontro dos Pitaguary, no dia doze de junho de dois mil e quatorze, sob a copa da árvore centenária Mangureira Sagrada. Momento de rememorar seu passado comum e de demarcação de sua fronteira étnica**



Foto: arquivo pessoal.

Essa conexão entre sujeito e memória incute a sensação de pertencimento ao grupo. Um mito de origem<sup>28</sup>, por exemplo, une os sujeitos no mesmo grupo e cola as identidades umas às outras mesmo quando existem conflitos internos. O mito de origem atravessa o tempo e o espaço, fazendo a ligação entre o passado e o presente, em culturas inventadas e que se reinventam<sup>29</sup>. Esse tempo e espaço simbólicos fazem a identidade ser reconhecida pelos sujeitos do grupo e pelos que são de fora do grupo. Trabalha-se nas aulas

<sup>28</sup> Dentre os mitos de origem, podemos citar a Mangureira Sagrada, localizada na comunidade Pitaguary de Santo Antônio, que representa, entre outras coisas, a persistência cultural da etnia Pitaguary. Também remete a um mito o próprio nome da escola: Ita-Ara significa pedra de fogo, e refere-se à aparição de luzes no alto da serra da Monguba que desciam ao chão quando os Pitaguary passavam por dificuldades. Segundo informado pela diretora da escola Régia em entrevista realizada em 05.03.12.

<sup>29</sup> Sobre isso, deve-se pensar na ideia da identidade que é mutável e nos aspectos relevantes da diferença (modos coletivos de sentir, agir e pensar) que não são intermitentes, ou melhor, descontínuos. Dessa maneira, o sentimento de identidade se transforma no tempo e transforma o próprio motivo da diferença.

da Ita-Ara o sentimento de pertencimento, quando são evocados os mitos Pitaguary, quando é ensinada a dança do Toré, confeccionado o artesanato, preparadas as comidas típicas... Traços diacríticos elencados pelos Pitaguary e feitos através da memória. Essa transmissão dos conhecimentos específicos é ensinada nos cursos de educação continuada feito por alguns professores da escola indígena. A instrução através deste conhecimento oral que ocorre através da memória acontece nas aulas quando são narradas as ações dos Pitaguary, ou quando o próprio o especialista da cultura da etnia vai à sala de aula, ou quando ocorre o contrário, quando os alunos vão à casa do perito.

As fronteiras diacríticas estabelecidas pelos Pitaguary são colocadas em prática quando há alguma ação política em prol dos seus direitos ou de outras etnias: em manifestações públicas, em assembleias públicas, em órgãos governamentais, em caminhadas ou passeatas, como as ocorridas recentemente relativas à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215<sup>30</sup>, espaços onde se espera que os índios se apresentem à sociedade envolvente com os traços característicos por esta idealizados. Cria-se uma representação de ser índio através do que a escola ensina, tendo nos preceptores, muitas vezes, os modelos dessas transformações em “índios de verdade”.

Assim, a vestimenta elaborada artesanalmente em palha, com brincos e cocar de penas e pinturas corporais, usadas pelos professores indígenas ao serem convidados para uma palestra ou conversa informal em um colégio noutra município, enche-se de significado sobre essa representação, o que remete à abordagem elaborada por Erving Goffman, quando conceitua a face e a fachada. É interessante intuir que o símbolo possui uma função, mas, para Goffman, o símbolo pode ser adulterado. A fachada, por exemplo, é construída de maneira a atingir uma simbologia que está além do *status* de classe. Desse modo, os atores sociais sinceros servem de parâmetro para os atores sociais cínicos (pilantras), que fazem uma leitura da relação entre os indivíduos apropriando-se dos termos da relação e agindo de modo a mimetizar-se com os outros.

Na ideia da fachada de Goffman, há uma imagem de que as pessoas podem fazer apropriações dessas familiaridades, abrindo a oportunidade de um cenário para a dramatização desses atos. O cenário e a fachada podem ser percebidos como o formato para a aparência e a maneira de agir de uma aparência. Fachada é uma coisa mais superficial, remete-se a circunstâncias mais instantâneas. O vigor analítico da fachada funciona melhor

---

<sup>30</sup> A PEC 215 de 2000 é alvo de protesto de grupos indígenas. Esta PEC 215 transfere a jurisdição da União na demarcação das terras indígenas para o Congresso Nacional. A proposta também permite a revisão das terras já demarcadas. Outro ponto de crítica ocorre nos critérios e procedimentos para a demarcação dessas áreas, que passariam a ser regulamentados por lei, e não por decreto, como é atualmente.

em situações fragmentadas, nas quais o indivíduo não necessita preservar por muito tempo a sua imitação, uma vez que existem nos bastidores das dramatizações ações que sempre colocam em risco a sua fachada. A face, por sua vez, alia-se mais à identificação do indivíduo, à preservação do perfil da pessoa. Em alguns contextos, o ator social pode perder a face, isso ocorre quando o ator se limita a não praticar determinadas ações que a sua atuação exige. (GOFFMAN, 2011).

Essas construções visam a apresentar as transformações que ocorrem na interação face a face, em que o exotismo das vestimentas e das pinturas dá significado à diferença a ser exibida, uma representação criada através dessa inter-relação entre o índio e o não índio. Esse efeito plástico de acionar a “identidade Pitaguary real” em momentos de contato é um exercício de aprendizado necessário e sua encenação – ou manipulação – ocorre inclusive no interior da escola diferenciada.

“Manipular” faz parte de um jogo social consciente, um jogo de contrastes que pressupõe negociações de imagens e autoimagens, estratégias de luta e resistência e políticas de representação dos indígenas por outros agentes que interagem com as tentativas dos próprios indígenas de participar do processo de definição de si mesmos perante os pares do Estado e a sociedade envolvente (SILVA, 2005, p. 117).

Uma consideração importante sobre a escola Ita-Ara diz respeito à condição dos Pitaguary como índios nordestinos. Os grupos indígenas do Nordeste brasileiro encontram-se em uma situação distinta de outros grupos autóctones do País, uma vez que:

o Nordeste foi uma das áreas de colonização mais importantes e antigas na formação da nação brasileira. A sua população indígena sofreu profundo e persistente impacto econômico e sociocultural por parte dos empreendimentos econômicos e religiosos que viabilizaram a ocupação dos sertões e a expansão territorial dos domínios portugueses. Para as etnias que sobreviveram, só existiram dois caminhos: ou buscaram temporariamente áreas de refúgio, algumas vezes coexistindo com quilombos, até que viessem a ser incomodados por novas pretensões territoriais das fazendas e dos pequenos agregados urbanos, ou foram logo incorporadas pelo processo civilizatório – seja insuladas (isto é, reunidas, reterritorializadas e disciplinadas pelas missões religiosas), ou colhidas na sua capilaridade (i.e., fragmentadas em famílias e coletividades acabocladadas ou destribilizadas) (PACHECO DE OLIVEIRA, 2000, p. 21).

Pacheco de Oliveira tem a preocupação de situar os índios no processo histórico, indicando que estas populações se utilizaram de estratégias para sobreviverem à situação do contato e ponderaram sobre suas relações com os brancos. Essa mesma situação foi observada por José Arruti (1995) analisando que esse contato aproximado entre os descendentes dos estrangeiros compartilhavam uma vontade de trilhar para os autóctones “caminhos de desaparecer” em que várias estratégias e discursos serviam para legitimar a aculturação, a

integração ou a proletarização, mas “os caminhos de emergir” não foram selados e novas trilhas foram abertas, como afirma Manuela da Cunha em um contexto mais amplo, mas que calha bem ao processo de antogênese: “As sociedades indígenas pensaram o que lhes acontecia em seus próprios termos, reconstruíram uma história do mundo em que elas pesavam e em que suas escolhas tinham consequências” (1998, p. 19).

Como afirmado por Cardoso de Oliveira, as relações dessas populações com estreita relação com os povos não índios destacam-se por promover uma fluidez de conhecimentos e de uma permeabilidade cultural, caracterizada como fricção interétnica, em que existe uma relação de conflito entre os índios e os brancos; essa fricção “produziu o indígena de contato”. A sequência histórica de contatos com os brancos conduziu os índios do Nordeste a se “adaptarem” ao contato, o que os levou a alterar, reinventar e criar seus traços definidores. Tais reinvenções repercutem sobre os índios enquanto sujeitos de direitos. Essa consciência de si enquanto sujeito de direitos conduz a estratégias de representação que acarretam um re-estudo de sua pessoa, do seu saber acumulado e dos seus valores. Uma série de lideranças soube explorar o exotismo para projetar um índio “hiper-real” nas negociações por políticas públicas (ALVAREZ, 2004).

O processo civilizador, como pensado por Elias (2011), aborda longos períodos de tempo que ajudam a discorrer sobre a situação dos Pitaguary. Dessa forma, as categorias por ele trabalhadas podem ser apreendidas e consideradas. Seu estudo tenta explicar a sociedade através das mudanças dos hábitos do indivíduo durante o processo histórico e da interação cada vez maior entre estes, buscando compreender o processo civilizador sem fazer uma distinção na sociedade entre os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos. Para isso, desenvolve a ideia de configuração, que seria “uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 2011, p. 249). Kuper (2002) percebe que Elias (2011) entende que as civilizações criam “novas fronteiras, tanto num sentido político como espiritual” e que estas, “atreladas às circunstâncias políticas, [...] oscilavam com as mudanças históricas” (KUPER, 2002, p. 53). Não quero aqui me aproximar da visão de processo civilizatório proposto por Darcy Ribeiro (1983), que aprecia na sua abordagem,

fenômenos de desenvolvimento progressivo da cultura humana tendentes a homogeneizar configurações culturais. E valoriza, na sua acepção limitada, os fatores de diferenciação das culturas singulares, só explicáveis como esforços de adaptação a condições ecológicas e históricas específicas e como produto de uma criatividade própria, capaz de apresentar respostas alternativas aos mesmos incitamentos básicos (RIBEIRO, 1983, p 40).

Ribeiro (1983) tem em vista observar a tendência a uma homogeneização nesse processo de tempo alongado, levando em consideração as criações que distinguem cada cultura e que convergia à ideia de diluição das culturas, justamente por manterem contato com outros grupos étnicos, o que culminaria na aculturação, ou seja, o contato contínuo com distintos grupos derivaria na modificação dos traços culturais. Em virtude disto, opto pela análise processual histórica pensada por Elias, que colabora na interpretação dessas populações que passaram por um vasto intervalo temporal de relacionamento e articulação com os não índios, sem uma perspectiva neoevolucionista como apontado por Ribeiro (1983).

O livro *A Presença Indígena no Nordeste*, organizado por João Pacheco de Oliveira, demonstra como as etnias dessa região se relacionavam com os europeus em um processo de negociação e de apropriação dos símbolos dos não índios. Como destaca o texto de Geyza Vieira, pouco mais de cem anos após o início da presença dos europeus no “Novo Mundo”, as relações de interesse entre os índios e os europeus se efetivaram.

Em Pernambuco, as etnias Tabajara e Potiguar, na figura de suas lideranças e por meio da cooptação colonial de seus principais, organizaram, controlaram e reprimiram os grupos que estavam em seu comando, em prol dos interesses do projeto colonial, sendo então desviados de seus papéis de líderes para serem colaboradores da Coroa e da Igreja, tornando-se também, de certa forma, reféns de sua condição de aliado (VIEIRA, 2010, p.69).

Esse movimento de inter-relação vai cada vez mais se intensificando e as culturas se hibridizando de tal forma, como analisado por Canclini (2008), que algumas aldeias terminam por se apropriar de tecnologias dos europeus e de seus simbolismos e, aos poucos, deixando de usar sua língua materna por volta do século XVII (RIBEIRO, 1995). No início do século XX estas relações entre índios e não índios ganharam uma dinâmica própria, em que aspectos da sociedade envolvente são utilizados de modo trivial pelos povos autóctones, o que poderia levar a supor que suas características culturais teriam sido esquecidas, colaborando com as afirmações do século XIX de que os grupos indígenas do Nordeste deixaram de existir e sua população fora assimilada pela sociedade do branco. Quando os índios do Nordeste iniciam o seu processo de reorganização a partir dos anos setentas do século XX, o que vem à tona em suas manifestações não é a ocupação histórica do território, ou a sua cultura como cristalizada no tempo, “isentos da mácula da presença de instituições coloniais”, mas, como afirma Pacheco de Oliveira, são as suas ações simbólicas atuais:

É preciso partir do que pensam, fazem e sentem os seus portadores atuais. Uma cultura indígena, por sua vez, não pode ser, portanto, algo diverso do patrimônio simbólico dos índios atuais [...]. Não é possível nem justificado estabelecer

parâmetros exteriores e arbitrários para definir o que é (ou o que deva ser) uma cultura indígena específica.

É preciso entender que um tal patrimônio estará marcado comumente por diferentes tradições culturais. Para serem legítimos componentes de uma cultura, tais costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade frequentemente sendo compartilhados com outras populações indígenas ou não. Tais elementos não são necessariamente antigos ou ancestrais, a adaptação de suas pautas culturais ao mundo moderno e globalizado constituindo-se fato corriqueiro (OLIVEIRA, 2000, p. 24).

O contato prolongado com a civilização não índia, num contexto processual histórico de integração à economia regional, não implica, portanto, uma assimilação ou integração. Suas características culturais tendem a se transformar e a serem ressignificadas, como o Toré, ou criam outras significações, como a Mangueira Sagrada. Nas palavras de Bartomeu Melià (1999, p. 11-12),

Ainda subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas sim com suas culturas. Esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

A identidade Pitaguary, apesar da transformação social do grupo, não foi esquecida, mas passou por estratégias de manutenção das tradições que se adaptaram ao contexto de proximidade com o grupo não índio.

Após ter sido abordada a cultura relacional, a identidade plural, os sinais diacríticos dos grupos étnicos, a unidade identitária através da memória, a emergência étnica e a complexidade dos índios do Nordeste, serão abordadas a escola e a educação diferenciada, que colabora com a manutenção, construção e reconstrução da afirmação identitária dos Pitaguary.

A escola detém um reconhecimento moral, uma assinatura de aprovação da sociedade, para o exercício da educação. Nesse contexto de moralidade, em que os indivíduos concordam tacitamente com a atribuição de educar da instituição, a escola, através do Estado, possui a legitimidade para transmitir de uma geração à outra os conceitos que são importantes para essa sociedade. O sistema educacional é uma ferramenta de repasse de cultura. A escola, quando se considera a formação para o mercado de trabalho, é, em nossa sociedade, o meio pelo qual a educação se manifesta mais expressivamente.

Desde o Brasil Republicano a escola não obteve êxito em sua função social, como afirma Florestan Fernandes, contudo, ela “indica nossos êxitos na transplantação cultural” (FERNANDES, 1966, p. 72). Émile Durkheim (2008) afirma que a educação abrange toda forma de conhecimento utilizado por determinada família, comunidade ou sociedade que tenha o intuito de repassar suas tradições, costumes e saberes às novas gerações. Os conhecimentos adquiridos por uma geração devem levar em consideração as informações necessárias daquilo que faz sentido para o grupo e estes elementos serão postos em relevância no momento de transmissão para a geração seguinte.

Mesmo com a variedade de ofícios que surgem, a educação permanece atando os núcleos sociais, dando-lhes coesão geração após geração. O ato de educar é inerente a qualquer grupo social e visa a auxiliar o processo de sociabilidade<sup>31</sup>. A educação possibilita a homogeneização de uma sociedade. Para Durkheim (2008), a educação, em todas as sociedades, está à procura da formação do homem ideal, ou seja, do homem educado que adviria de um modelo ideal (tanto intelectual, quanto físico, quanto moral<sup>32</sup>). A educação, como um dos fatores da construção e reconstrução da realidade social, traz em seu interior todo o conhecimento que será herdado pelas novas gerações. Cria-se aí o germe para a identidade de um grupo social/étnico. Contudo, nem sempre houve escola e nem sempre ela foi do jeito que a conhecemos. Desse modo, pensa-se em educação escolar indígena como uma das fases da educação indígena, que é mais abrangente.

A educação escolar indígena no Brasil é uma realidade institucional desde as missões da Companhia de Jesus, existentes no período da colonização. O poder da igreja

---

<sup>31</sup> Toda civilização que consegue formar um nível intelectual complexo tende a propagar seus ideais de manutenção da sua realidade através da educação. Como caso clássico há a *παιδεία* (*paideia*) utilizada pelos gregos, que desenvolvia o sistema de educação e a formação ética dos seus indivíduos (JAEGER, 2004). No caso dos gregos, a sua educação destinava-se a criar o homem educado à cosmovisão de seu mundo. Os gregos fomentavam através da educação não só a missão de ensinar para criar uma realidade física e corpórea a sua maneira, mas, acima de tudo, uma forma de construir a razão que moldasse o espírito, que abrangesse tudo, que buscasse dar totalidade racional a suas averiguações. Na *paideia*, constariam as partes de tudo o que se refere à cultura grega. Em cada parte, estava tudo e, em tudo, estavam todas as partes. A união entre corpo e mente, o espírito da sociedade grega, seria a junção de fazeres, de racionalidade, de um cotidiano orgânico em que as disciplinas teriam um caráter interdisciplinar. A arte, a matemática, a retórica, a literatura, a filosofia... Tudo visto como algo único, uma só formação que integrava indivíduo e sociedade. *Paideia* seria, então, o que atualmente entende-se como sentença cultura e deveria, por incumbência congênita, preparar o indivíduo para sua real condição de homem educado e este, em retribuição, devolveria à sociedade o que de melhor possuísse em termos de valores morais.

<sup>32</sup> A educação exerce sobre Durkheim um forte interesse, assim como para Elias. Trata-se não da educação formal, mas da educação *lato senso*, em que o ato de educar se espraia por todas as relações sociais, em cada atividade exercida pelos sujeitos sociais (BRANDÃO, 1981). A educação inicia no núcleo familiar e vai além, perpassando o âmbito da comunidade, das relações sociais, não se restringindo apenas à instituição escolar. Enquanto que para Durkheim a educação tinha um viés de moralidade, para Elias, a educação ocorria por vias emotivas, que também coagiam o indivíduo, assim como a moral.

católica e dos jesuítas no País se assemelhavam a um Estado dentro do Estado, detendo uma “riqueza extraordinária” (RIBEIRO, 1995). Medidas foram tomadas pelo Estado para a descontinuidade das Ordens Religiosas no País, e várias populações indígenas foram oficialmente encobertas por um véu. A negação dos grupos indígenas pelo Estado, através da administração pública, durou um longo período e criou na sociedade nacional uma barreira cultural que obscureceu, no senso comum, o indígena.

A intenção do Estado era descaracterizar as populações autóctones, cobri-las com um véu, tutelarem-nos onde elas ainda permaneciam sendo identificadas como índios, e a estratégia adotada foi a de limitar a capacidade civil das populações indígenas. Esse encobrimento das etnias ficou oficializado nas Constituições Federais instituídas pelo Estado, como afirma Rosa H. D. da Silva (2002, p.124):

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram como fim último a prerrogativa da integração (incorporação). As forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma “adaptação à civilização do País”, concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º, XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art 5º, XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º, XVII-o) e denominada como “incorporação”.

A mobilização política das etnias por demandas públicas que as reconheçam enquanto povos distintos ocorreu após um hiato de quase cem anos<sup>33</sup>. Para o homem médio, este hiato se fez de uma forma tão eficiente que cristalizou a imagem do índio como restrito a um tempo passado e que o impedia de passar por mudanças, criando-se um rótulo, um estereótipo do modelo indígena. Porém, personagens relevantes da história nacional, os índios, desde a colonização até os dias atuais, entraram em embates com os não índios para que sua cultura e tradição não fossem totalmente integradas à sociedade envolvente. Apesar de seu ocultamento forçado pelos órgãos oficiais do Estado, as populações indígenas continuaram a manifestar suas tradições. No momento atual, é como se ocorresse o desvelamento de uma imagem pela qual não se percebiam os contornos, sem arestas para uma definição e que agora exhibe suas formas.

---

<sup>33</sup> Ao Estado, ficou a primazia de tutelar e salvaguardar as populações indígenas que escaparam das estatísticas da “incorporação”. Uma política indigenista tem início em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que é extinto em 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa política indigenista marcou a inter-relação entre índios e não índios até 1970, a partir daí há uma mobilização que propõe outra política. Há um gradativo aumento da proatividade dos índios, que culmina no diálogo estabelecido entre estes e o Estado.

Com a retirada do véu que deixava difusa a imagem, nos anos setentas e oitentas do século passado, ocorre o processo de emergência étnica indígena no Ceará. Durante esse processo, diversas instituições governamentais, não governamentais, sociedade civil organizada, Igreja, os próprios índios, dentre outros, começam a se mostrar como entidades presentes e libertas da normatização de seu desaparecimento, do seu silêncio. É o início da busca pelo reconhecimento identitário de uma minoria que, através de interesses específicos, exige, entre outras coisas, a educação escolar Indígena. A cultura se mostra, desse modo, mais forte que a norma e a ideia da inexistência indígena no Estado não se sustenta enquanto as etnias se mostram presentes, questionando tácita e expressamente sua condição.

A criação das escolas diferenciadas foi parte de uma série de reivindicações políticas e sociais que também incluíam a demarcação do território e a proteção à saúde. A reintegração da terra, talvez a bandeira política que mais se destaca dentre as três, é legalizada após a realização de um laudo técnico produzido pela FUNAI e que garante as limitações da TI. A saúde é outra reivindicação de reconhecimento étnico<sup>34</sup> e, assim como a escola diferenciada, foi assegurada a partir das primeiras determinações da Constituição Federal (CF) de 88, e seus posteriores desdobramentos.

A educação diferenciada foi conquistada pelos grupos indígenas e as discussões em torno da sua implantação cingiam-se à transmissão da cultura de cada etnia pelos próprios índios. No Ceará, os Pitaguary, os Tapeba, de Caucaia e os Tremembé, de Itarema, foram os primeiros grupos a se organizarem e a abraçarem a luta pelo reconhecimento de seus direitos e de sua identidade indígena<sup>35</sup>. A Constituinte de 1988, após um alongado tempo de articulação política por parte dos índios, da sociedade civil organizada, da Igreja e de organizações governamentais e não governamentais, passou a prever ações concretas para a educação escolar indígena. As leis que foram formuladas na nova CF vieram a dar voz às etnias que buscavam equilibrar as relações de poder, em que a dominação de classe e de grupos sobre as outras culturas impôs uma visão de mundo dominante, inculcando ações preconceituosas que

---

<sup>34</sup> Segundo Luiza Garnelo (2012), após alguns impasses em compreender que estas populações têm características distintas dos outros habitantes do País e que merecem um atendimento específico à saúde, foi que, apenas em 2010, ocorreu a publicação do decreto nº 7336/MS, formalizando “a decisão governamental de repassar a gestão do subsistema de saúde indígena para a recém-criada Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), que recebeu as atribuições anteriormente desenvolvidas pela FUNASA [Fundação Nacional de Saúde]”.

<sup>35</sup> Gohn (1995) oferece uma ampla discussão sobre a luta pela cidadania dos brasileiros, evidenciando que a contenda continuou em várias áreas e mais solidamente no campo político, na ampliação de políticas públicas e principalmente, no reconhecimento de direitos sociais. As políticas sociais decorrentes da mobilização desses direitos configuram-se agora como dever do Estado e direito dos cidadãos. Um dos grandes méritos desta conquista de direitos foi reconhecer, ainda que no plano legal, que as necessidades sociais desses indivíduos passam a ser uma demanda para o Estado e não mais uma questão de benevolência dos governantes.

criaram no senso comum a imagem de um índio genérico, primitivo, sem uma cultura elevada, sem valores e dignidades tão elevadas quanto as dos não índios. A educação diferenciada como local privilegiado para a discussão da identidade da etnia aparece como uma área relevante para a discussão dessas construções genéricas.

Como forma de se autoidentificar, a população indígena pensava em uma educação que contemplasse suas características diacríticas. A escola diferenciada da aldeia de Monguba surgiu após demanda de lideranças Pitaguary que seguiam uma tendência nacional. Dentre as principais exigências das populações indígenas para a sua educação escolar, cita-se: a construção de uma estrutura física adequada ao ensino; a criação da categoria professor indígena com cursos de formação inicial e continuada; o currículo flexível que possa incluir conteúdos culturais referentes à sua realidade.

A maioria das requisições para a educação escolar indígena foi atendida. A formação estrutural da Itá-Ara é bem dividida e, em 2016, está prevista a ampliação de parte de suas salas de aula. Ocorreu também a criação da categoria professor indígena, que é dividida nas escolas em dois grupos: professor 1 (um), que trata das disciplinas regulares, e professor 2 (dois), que está incumbido de ministrar as disciplinas específicas. Esta criação dos professores em duas categorias reflete diretamente sobre a criação do currículo diferenciado. O ponto que ainda não foi completamente concretizado foi o da formação inicial e continuada, que teve algumas dificuldades de execução e atrasos, o que fez com que alguns educadores Pitaguary desistissem dessa formação e procurassem fazer faculdade por iniciativa própria.

Nesse sentido, a importância deste tema é relevante sob a ótica do reconhecimento de direitos dessas comunidades indígenas e da instituição de uma identidade que se quer e se faz reconhecer. A importância social desta pesquisa está em contribuir na análise das políticas públicas voltadas para o grupo, para a avaliação do papel da escola diferenciada da aldeia de Monguba e do seu papel na construção da identidade dos Pitaguary no momento atual.

## **2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

### **2.1 O processo histórico da educação escolar indígena no Brasil**

No século XV, Portugal, em consonância com outros países europeus, possuía um modelo de instrução escolar regulado por clérigos e este modelo é replicado, produzindo uma estreita relação entre educação e catequese no Brasil Colonial. Desde os primeiros séculos do cristianismo, a Igreja incumbiu-se de ministrar aulas em seus mosteiros e alguns fatores – como o declínio do Império Romano e a decadência das cidades – favoreceram a que os mosteiros se tornassem os principais polos intelectuais da Idade Média. Contudo, durante o processo histórico, as transformações sociais, a reativação das cidades como centros de divulgação de cultura, o fortalecimento da burguesia, o desenvolvimento do capitalismo, os questionamentos sobre a teologia vigente e uma crescente insatisfação com normas e dogmas empregados pela Igreja se locupletam como fatores que minam a abrangência da autoridade religiosa da Igreja Católica.

Para manter seu poder junto aos reinos, a Igreja Católica entende ser necessária uma reestruturação e faz a Contrarreforma. Dentre as ações moderadoras realizadas, uma que influenciaria a educação na colônia foi a criação da Companhia de Jesus, um marco tanto pela catequização e evangelização, como pela instrução dos indivíduos. As ordens religiosas (beneditina, franciscana, jesuítica, dominicana etc.), desde sua origem, sempre trabalharam com a educação; a jesuítica, por exemplo, desde sua fundação, já empregava a instrução educacional como uma das suas metas basilares.

As missões da Companhia de Jesus foram as mais importantes fontes educacionais no Brasil no início de sua colonização. Além da função precípua de instruir e missionar, também agregavam várias funções, tais como: agricultura, pecuária, urbanização ao seu entorno, incremento do comércio, enfim, uma estrutura colonial com uma ampla arquitetura empresarial (RIBEIRO, 1995). Pode ser feita aqui uma analogia entre a arquitetura organizacional dos mosteiros medievais e das missões coloniais, pois ambas difundiam a educação.

A educação escolar colonial no País tem início com o jesuíta Manoel de Nóbrega e com o linguista Padre Anchieta, que contribuiu para a cooptação dos índios e para a posterior consolidação da educação jesuíta na colônia. O fim deste período ocorre com as mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal. Porém, um modelo educacional já existia

na Colônia, elaborado não por uma instituição especializada – no caso, a escola jesuítica –, mas passado de geração a geração, pelos habitantes da Colônia.

Tomando-se como exemplo de educação indígena o grupo Tupinambá, percebe-se que esse modelo era baseado numa hierarquia, segundo o critério etário, em que cada fase cronológica-biológica denominaria um estágio de importância no grupo. A hierarquia era tão democrática que só pecava por possuir restrições de gênero, todos aprendiam o conhecimento mutuamente e sem restrições. Uma visão educacional ainda bem avançada, mas se pondere que a realidade do índio era baseada numa outra estrutura social. Esse saber recíproco era o reflexo de sua própria comunidade, portanto, distinto da escola secular do “Velho Mundo” (SAVIANI, 2007). É a esse modelo educacional que os europeus terão, primeiro, que se adaptar e apropriar, para, num segundo momento, dominar.

O processo de educação indígena construído pelos missionários demonstrou-se efetivo em seus resultados. As associações e contradições entre a religião dos europeus e a dos índios ocorriam através de atividades pedagógicas empenhadas na substituição de mitos ou de símbolos indígenas. Os discursos elaborados pelos religiosos europeus tratavam de beneficiar a cultura europeia e procurava refutar ou adaptar as crenças indígenas. Um exemplo disso é descrito por Câmara Cascudo (2002), ao tratar dos mitos de Jurupari, que foi associado ao Satanás, e Tupã, equiparado ao Deus cristão:

Desmoralizar Jurupari era tão urgente quanto arredar o culto absorvente de Xangô, dos nagôs. Jurupari foi sendo apresentado, indiciado, denunciado como um legítimo sinônimo de Satanás.

As orações em tupi, escritas pelos padres, mencionavam sempre Tupã com Deus. É a mesma história cristã. Filho de mulher virgem, de nome Maria, Tupã não casou, é puro, simples e bom, ama os pobres e está morando acima das estrelas, no alto dum trono, cercado de maratás (santos) (CASCUDO, 2002, p. 72).

Segundo Cascudo, era comum às tribos, ao rememorem seus antigos deuses, falarem em Jurupari, citar “Tupã é fase intermediária para a cristianização”<sup>36</sup> (CASCUDO, 2002, p. 75). A Igreja, em paridade com o Estado português, com interesses de dominação da terra nova, põe em prática sua catequização que se mimetiza com as tradições e mitos dos povos autóctones. Padre Anchieta, junto com o padre Manoel da Nóbrega fundam o Colégio de São Paulo e desenvolvem maneiras de educar e dominar os índios. Esse é o tipo de

<sup>36</sup> Segundo Dermeval Saviani, “Anchieta utilizou-se largamente do idioma tupi tanto para se dirigir aos nativos como aos colonos que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira. Para tanto produziu uma poesia e um teatro ‘cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação de anjos e santos, e Anhangá-Demônio [assim como Jurupari, este é mais um entre outros nomes utilizados pela Igreja para designar o Diabo, grifo nosso], com a sua corte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis’ (BOSI, 1992, pp. 67-68, citado por SAVIANI, 2007, p. 46).

educação escolar indígena que vem a ser formada no Brasil e que se propõe a sobrepujar ideologicamente as populações étnicas que mantiveram contato com o branco.

Nóbrega, além de criar um deus bárbaro que falava pelos trovões como Iavé no cimo relampejante do Sinai, enfrentou o Pajé com identidade de tática. Orava e pregava aos catecúmenos e indiarria simpatizante, cantando e saltando, com o maracá estridente na forte mão que os santos óleos haviam sagrado para sempre. Definida a noção de Deus, era inevitável a compreensão do Diabo. Essa concepção só aparece quando um dos elementos se define claramente (CASCUDO, 2002, p. 73).

A educação escolar indígena foi conduzida pelas ordens religiosas, e o modo de instrução dos colonos e colonizados foi realista com as necessidades do País, mas a sua execução era limitada e de modo geral precária. Posteriormente, esse modelo educacional foi substituído, em 1570, pelo *Ratio Studiorum*<sup>37</sup>, amplamente discutido pela Companhia de Jesus até sua definitiva implementação. As regras do *Ratio* dão conta de toda a composição escolar a ser implementada pela Ordem: método, disciplinas, membros, funções, direitos, deveres. A educação dos índios feita pelas missões passará, gradativamente, por mudanças e a educação pelas ordens religiosas dará cada vez mais ênfase à formação dos filhos da elite colonial.

As populações indígenas vão participando da vida social da Colônia e algumas iniciam um processo de maior inter-relação com os não índios, passando por diversas formas de organização social e política, como os aldeamentos das missões nos séculos XVII e as vilas pombalinas no século XVIII, realizando contatos que vão sendo alongados com o passar do tempo, tendo seu início ainda no período colonial e se perpetuando até o presente (SILVA, 2006).

A abrangência e a importância das missões jesuítas no Estado tomam proporções imensas. Tal fato fez com que o Marquês de Pombal expulsasse a Ordem Religiosa de Portugal e de suas colônias<sup>38</sup>. Por decreto, todas as aldeias indígenas foram transformadas em vilas. Alguns índios integraram a sociedade nacional e ocuparam cargos públicos em determinadas cidades, entretanto, existia um paulatino discurso ideológico que pretendia banir

<sup>37</sup> Segundo Saviani (2007), O *Ratio* baseou-se no método educacional parisiense para a sua organização, em detrimento do italiano. O *modus parisiensis* dispunha os alunos em grupos por idade, matéria e salas separadas, uma composição mais adequada aos anseios “capitalistas” da época, enquanto o *modus italicus* preservava uma distribuição mais para o *continuum* “medieval”, com salas sem distinção de idade, conhecimento e sem uma regra para a continuidade de uma matéria para outra. Algo bastante assemelhado às corporações de ofício da Baixa Idade Média (SAVIANI, 2007, pp. 50-53).

<sup>38</sup> Como afirma Silva (2006): “Em meados do século 18, por força do Marquês de Pombal, as aldeias indígenas foram transformadas em vilas. A nova política indigenista pombalina estava fundamentada juridicamente nas determinações legais de 6 e 7 de junho de 1755, as quais formularam novas regras para a ação oficial em relação aos índios. Seu objetivo era a supressão do poder temporal dos jesuítas e demais religiosos sobre a vidas dos índios e a emancipação e a integração destes à sociedade colonial” (p. 80).

sua presença do Estado, tornando as funções públicas ocupadas por estes cada vez mais raras, uma vez que a preocupação dos dirigentes da Nação era “branquear” a população<sup>39</sup> (RIBEIRO, 1995).

As ações do Marquês de Pombal repercutiram diretamente sobre a educação do País:

No Período Pombalino (1750 a 1777), por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório [também conhecido como Diretório dos Índios, grifo nosso]. Como afirma Vieira (2003), o Marquês de Pombal pretendia instituir no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outras, ações de violência e a invasão das terras das aldeias –, é revogado o Diretório dos Índios.

De acordo com Cunha (1992), apesar de extinto, o Diretório dos Índios ficou oficiosamente em vigor no período entre 1798 a 1845. Em algumas províncias, como Ceará e Rio de Janeiro, ele foi oficialmente restabelecido (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p. 20).

Com as leis pombalinas, as escolas, a partir de 1759, deixam de ser de responsabilidade das classes religiosas e passam a ser uma obrigação do Estado. Neste período, a educação para os índios vai sendo desmontada e o modo como é conduzida tende a fortalecer a extinção da cultura desses povos. A educação indígena passa a ser vista como um entrave para a união da Nação<sup>40</sup>, como narrado por Menezes (2005) sobre a situação das escolas da região Norte do País:

Já em 1852, o poeta naturalista Gonçalves Dias foi comissionado pelo Império para fazer uma avaliação das obras educacionais na recém-criada Província do Amazonas e conclui que as escolas deveriam insistir no uso da língua portuguesa, que era pouco falada. Seria uma forma de acabar com a língua mais falada no Amazonas na época, o *nheengatu*, e de impor a uniformidade da “língua pátria” (MENEZES, 2005, p. 127).

Por força de lei os grupos indígenas foram “apagados” das inter-relações existentes na sociedade e aceitos como perfeitamente integrados à sociedade abrangente num espaço de tempo de meio século, como afirma Maria Sylvia Porto Alegre: “Por volta de 1860,

<sup>39</sup> Darcy Ribeiro utiliza o termo quando se refere tanto à matiz indígena quanto à negra.

<sup>40</sup> Benedict Anderson (2013) ressalta que a própria formação dos Estados nacionais coadunava com a educação mais abrangente de forma a solidificar os sentimentos de pertencimento a um local em que as elites letradas iniciavam o processo e autorreconhecimento. Entretanto, no Brasil ocorreu o processo de desvalorização de instituições educacionais pelos portugueses. Utilizando do estudo de José Murilo de Carvalho, Anderson afirma que “Enquanto ‘23 universidades estavam disseminadas por aquele espaço que se tornaria treze países diferentes’ nas Américas espanholas, ‘Portugal se recusava sistematicamente a permitir a organização de qualquer instituição de ensino superior nas suas colônias, não considerando como tais os seminários teológicos’. Só se podia frequentar o ensino superior na Universidade de Coimbra, e para lá iam os filhos da elite crioula, na terra materna, a grande maioria para estudar na faculdade de direito” (ANDERSON, p. 89-90).

o governo da província passou a informar, reiteradamente, que o aldeamento indígena estava extinto no Ceará” (1992, p. 12). A negação étnica instituída pelas leis pombalinas foi corroborada por vários setores da sociedade<sup>41</sup>. Esse foi o marco a partir do qual passou a ser explorada a ideia sobre a extinção inevitável das populações autóctones. A opinião geral era de que essas populações seriam um símbolo de retrocesso cultural e que prejudicariam o desenvolvimento nacional. O período de 1860 até 1910, ano de criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), marca a fase de intensa perseguição aos índios.

Com a fundação do SPI, pelo Marechal Rondon, o Estado procurava, após quatro séculos de extermínio, uma forma menos injusta de lidar com os povos autóctones. Este modelo de reavaliação política em relação ao índio teve como suporte ideias positivistas, das quais compartilhava Rondon. As populações indígenas, a partir de então, passaram a ter seus direitos assegurados pelo Estado, que inicia uma relação de respeito à diferenciação desses povos, reconhecendo que, mesmo através de séculos de convivência com a população não índia, permaneciam a preservar suas identidades étnicas específicas.

O SPI preconizava uma ação de tolerância e de não violência com as populações autóctones, o que já era em si um grande avanço, tendo por missão interceder na relação entre os índios e os não índios, e fez isto de forma razoável, mas não foi capaz de impedir os avanços dos brancos sobre as terras indígenas, o que, inevitavelmente, tornou-se uma situação beligerante entre indígenas e brancos. Segundo Pacheco de Oliveira (2000, p. 21): “O objetivo fundamental era estabelecer controle sobre as relações entre índios e brancos, evitando o conflito e prevenindo suas consequências maléficas para os índios (extermínio, correrias, escravizamento etc.)”.

O SPI tinha recursos limitados e implantava a educação escolar com dificuldades. Em 1950, existiam “66 escolas em áreas indígenas, todas seguindo o padrão de escola rural, com a alfabetização feita em português” (COLLET, 2003, p. 177). O objetivo desse modelo de ensino era a integração dos índios pela educação e a sua inserção no mercado de trabalho. Essas escolas indígenas possuíam similaridade com as escolas rurais, “usando o mesmo método e o mesmo material didático” (PALADINO, 2012, p. 36). Mesmo com os baixos resultados alcançados na alfabetização, o SPI resistiu por um tempo a trabalhar de forma mais

---

<sup>41</sup> As alegações de negação das etnias pelo Estado não são confirmadas por autores da época. O trabalho de Thomaz Pompeu, ensaio estatístico da província do Ceará, por exemplo, traz o “Mappa Estatístico da Província do Ceará” e apesar da advertência sobre a possível imprecisão dos dados por falta de colaboração dos municípios em enviar as informações solicitadas, afirma que entre os anos de 1853 a 1860 havia no Estado uma população de 1.461 índios. Tendo suas quantidades mais significativas Fortaleza, com 218 índios, Canindé, com 170, Imperatriz, com 250, Acaraú, com 510, e Ipú, com 190 (BRASIL, p. 297- 298).

próxima com algumas organizações monásticas, uma vez que as ideias fundadoras de Rondon pregavam uma política indigenista independente de qualquer tipo de religiosidade, já que as ordens eclesiásticas, ao longo do processo histórico com as nações indígenas, buscaram abolir as formas culturais dessas populações. Contudo, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na década de 50, com o intuito de colocar em prática a educação escolar indígena, realiza uma aproximação com grupos religiosos para que estes executem nas aldeias o ensino escolar. Nessa época, é feita uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que possuía uma metodologia de ensino fortemente engajada em uma moral cristã.

Com o fim do SPI, após uma série de acusações de desorganização administrativa, de corrupção, e de gestão fraudulenta, é fundada, em 5 de dezembro de 1967, a Fundação Nacional do Índio, novo órgão destinado a tratar de assuntos indígenas. Este novo aparelho do Estado na mediação entre os índios e os brancos faz modificações mais significativas no que se destina à educação escolar indígena, pondo em prática, por exemplo, o ensino bilíngue nas aldeias.

Poucos anos depois de a FUNAI ter iniciado seus trabalhos, é sancionada a Lei 6001, em 19.12.1973, que trata sobre o Estatuto do Índio. Esta lei normatiza a conjuntura “jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Dispõe, ainda em seu corpo normativo, sobre o tema da educação indígena, discorrendo de modo mais específico no Título V, que versa a respeito da Educação, Cultura e Saúde, e sobre a alfabetização dessas populações em seu artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. Apesar dessa forma de valorizar e respeitar a cultura indígena, adequando o ensino a realidade dessas comunidades e à sua língua, o Estatuto foi feito de modo a agir em consonância com o Estado Nacional.

Sob a égide do Estado, a FUNAI opta, na década de 70, por um modelo de educação que visa à integração dos índios à população do País. Esse ensino é realizado, principalmente, pelo que fora elaborado pelo SIL, que construíra material didático com valores morais e cívicos pautados, inclusive, em textos bíblicos, propiciando a cooptação de índios para a religião cristã, fato que foi alvo de várias críticas por membros da sociedade civil e por organizações não governamentais (ONGs) nos anos seguintes, o que levou a uma reformulação desse modelo adotado pelo SIL.

Além disso, durante o Período Militar, ONGs denunciam o posicionamento dos militares, que através da argumentação de uma política desenvolvimentista, priorizavam a

tutela das populações indígenas, a desterritorialização de suas áreas e o modelo escolar indígena propagado no período, com uma linha de atuação evidentemente integracionista. A implementação das escolas nas aldeias indígenas aos poucos favorece a compreensão de que a escola pode ser um instrumento de familiaridade com o mundo dos brancos. Isso faz com que os povos indígenas valorizem, ainda nos anos setenta, a educação escolar, pois esta poderia facilitar o diálogo com as instituições do Estado.

A busca das etnias por implementar o ensino indígena em suas aldeias, no contexto dos anos setenta e oitenta faz parte de um processo de políticas internacionais de reconhecimento das minorias. Os modelos mais importantes implantados na Europa foram os da França, Itália e Espanha, que desenvolveram modelos de educação voltados para imigrantes<sup>42</sup>. Estes países prestigiavam modelos de educação que levassem em consideração a interculturalidade, em que as políticas nacionais estavam em sintonia com as políticas internacionais. O SIL, por exemplo, foi derivado de uma série de obras de ações afirmativas<sup>43</sup> realizadas nos Estados Unidos, que tinham por objetivo a integração dos povos autóctones deste país. As ações de ensino propostas pelo SIL acabaram por se expandir pelo restante do continente americano e chegaram a editar dicionários, gramáticas e bíblias em mais de quarenta línguas (PALADINO, 2012). No Brasil, as mobilizações indígenas de caráter social e político que ocorreram foram reflexos dessas ações existentes nos anos 70 e que discutiam a interculturalidade, a educação e, mais especificamente, a escola, que passou a ser compreendida como um dos locais ideais para trabalhar pontos considerados como relevantes para as minorias.

Os governos recorrem “à proposta de educação intercultural como parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais”(COLLET, 2003, p. 179), pretendendo, portanto, que a interculturalidade seja outro modelo de relacionamento entre as minorias e o Estado, distanciando-se do modelo de operação entre as culturas aplicadas no modelo

---

<sup>42</sup> De acordo com Paladino, existem ainda hoje quatro grandes formas de lidar com a diversidade: “O primeiro modelo, assimilacionista, [...] que estaria voltado não aos indivíduos, mas a grupos ou segmentos das minorias, procurando fazer com que eles adotassem, de forma coletiva, os valores nacionais. Um dos principais meios para isto foi o sistema de ensino [...]; o segundo modelo, integracionista [...]. A ideia era que os indivíduos se integrassem gradualmente à cultura nacional [...] a maior diferença ao modelo anterior está em centrar sua ação nos indivíduos e não nos grupos [...]; o terceiro modelo, multicultural, [...] o Estado começou a ceder alguns direitos às minorias, desde que elas se mantivessem separadas do que era considerada a sociedade dominante [...]. Foi “aceita” a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca e sua relação entre elas. [...] O quarto modelo, intercultural, propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subalterna” (2012, p.16-17).

<sup>43</sup> Segundo Paladino e Almeida (2012), o termo tem origem nos Estados Unidos e diz respeito a ações promovidas pelo Estado para combater leis discriminatórias postas em prática contra os negros na década de 60. Coube ao Estado, “além de revogar as leis segregacionistas [...], também assumir uma postura ativa par melhoria das condições de vida da população negra” (p. 22).

integracionista. A interculturalidade trabalhada através da escola busca respeitar a diferença, sem sobrepor uma cultura sobre outra.

No período da década de 70 até 80, as organizações governamentais e não governamentais contribuem significativamente com a causa indígena. É nesse período que são fundadas as primeiras organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1979, que serviu de modelo para outras organizações dessas populações. A discussão sobre a escola diferenciada vai ganhando força nas reivindicações políticas e sociais dos índios, como pondera Ferreira:

No final dos anos 70, ainda durante a Ditadura Militar, começaram a surgir, no cenário político nacional, organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas, destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Os setores progressistas da Igreja Católica, principalmente a partir das reuniões de Medellín (1968), Puebla (1978), onde se realizaram o I e o II encontros Sul-Americanos de Bispos que serviram para que a Igreja Católica adotasse uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas, passaram a rever sua posição em relação à causa indígena. Foram criadas organizações, a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, cuja atribuição era a de prestar serviços na área da educação escolar indígena (FERREIRA, 2001, p. 87).

Vale ressaltar que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) tem uma relevância considerável em desvelar essas etnias por todo o País. Esse conselho também tem uma importância capital no desenvolvimento da educação escolar indígena. No Ceará, por exemplo, a pesquisa realizada pelo CIMI visava a trabalhar com os camponeses que viviam próximo à cidade de Fortaleza, e, no decorrer do levantamento de dados, terminou por acompanhar a emergência do grupo indígena Tapeba (AIRES, 2000).

O CIMI foi um dos principais articuladores das mobilizações indígenas e promovia, paralelamente, reuniões nacionais das etnias. Esses encontros favoreciam o diálogo entre grupos que nunca haviam se comunicado, propiciando a politização dos índios, principalmente os do Nordeste, que puderam ter subsídios para desenvolver suas construções culturais e formar sinais definidores a serem levados para a escola. Conforme Gohn (2011, p. 333), um ponto de partida básico a respeito dos movimentos sociais<sup>44</sup> é que estes são “fontes de inovação e matrizes formadoras de saberes”. Esses encontros serviram como excelentes

---

<sup>44</sup> Segundo Gohn, os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (GOHN, 2011, p. 335).

ferramentas educacionais e os movimentos sociais que daí surgiram contribuíram e ainda contribuem para a efetivação dos direitos para as minorias<sup>45</sup>.

Com o fim da Ditadura Militar nos anos 80, tem início a Abertura Política e esses movimentos levam ao Congresso Nacional diversas reivindicações que serão tratadas pela vindoura Carta Magna. Isso faz com que sejam debatidas intensamente pelos movimentos sociais ações de reconhecimento de direitos até então suprimidos às minorias.

A CF de 1988 reconheceu a multiplicidade cultural do País e os “direitos dos povos indígenas de serem diferentes, de poderem existir com projetos de futuro próprios e específicos” (GOHN, 2011), pondo um fim à visão integracionista do Estado frente a essas populações. Esse reconhecimento nacional vem a colaborar com os índios do Nordeste, uma vez que a população envolvente quase não os reconhecia como distintos e os via como parte da população nacional, cujas marcas definidoras eram abarcadas como uma característica folclórica e, portanto, naturalizada pelos não índios. Dessa forma, a luta dos Pitaguary para a conquista da escola diferenciada passa pelos movimentos sociais no Brasil, de uma maneira geral, e dos índios do Nordeste, de uma maneira específica.

As lutas pelo reconhecimento e pela ampliação de políticas públicas em prol da identidade indígena com a participação efetiva dos movimentos sociais e cívicos alcançam o ápice com a CF de 88. As leis estabelecidas por essa constituinte possibilitaram a discussão sobre a reformulação do Estatuto do Índio, de 1973, que tinha por base a ideia de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”, isto asseverava que seria competência da União legislar sobre as populações indígenas, colocando-os como tutelados do Estado até que a incorporação dessas populações fosse completa. A discussão realizada no Congresso Nacional (e que contribuiu para o texto final) refletia sobre a necessidade de repensar os temas que se faziam relevantes para as populações autóctones, desde a década de setenta, dentre eles, a educação diferenciada.

Ao iniciarem esses movimentos sociais, em que o processo político e social era reivindicado, apresentou-se no contexto político uma emergência étnica que ansiava fazer-se ouvir. Após quase um século da imposição do silêncio identitário das etnias, os movimentos indígenas ganham gradativamente mais força e representatividade, tornando-se um dos movimentos sociais que mais se destacaram na década de 90, com uma forte ascensão e visibilidade pública.

---

<sup>45</sup> É nas ações práticas de movimentos e grupos sociais que ações educativas podem ser geradas nos indivíduos que deles participam, como as ocorridas durante a ocupação da pedreira no território pitaguary em 2011.

As leis instituídas em 1988 favorecem uma série de medidas que levam à atual política educacional para as populações indígenas. Uma das principais é que a primazia da educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC). Essa mudança originou marcos legais que visavam a estruturar as políticas para as escolas diferenciadas.

Os direitos garantidos pelo Estado são o resultado de um esforço de longa duração travado pelas etnias desde o período colonial, e que ainda se faz necessário em virtude das percepções generalizantes sobre os índios, o que pode afetar essas conquistas. Os marcos legais mais significativos após a CF de 88 foram as publicações:

- a. das Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena, em 1993, que em seu texto afirmam aos índios “o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com a posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à Comunidade Nacional”, e asseguram que os grupos indígenas possuem “tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos” dos não-indígenas, configurando essas populações como únicas. Isso assegura que as escolas indígenas serão específicas e diferenciadas onde um diálogo intercultural deve ter proeminência.
- b. A Lei 9394, de 20.12.96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 78, alega que o Sistema de Ensino da União junto com agências federais de fomento à cultura e de assistência ao índio, em seu inciso I, proporcionará “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;” e no seu inciso II, garantirá, “aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias”. O artigo 79, que trata do apoio financeiro e técnico destinado pela União e que norteou várias ações políticas para o estabelecimento da escola diferenciada. Os incisos tratam de:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

- c. Do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>46</sup>, de 1998, que faz parte das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram produzidos para dar subsídios para os professores trabalharem em sala de aula. A discussão do RCNEI colabora com as mobilizações indígenas e os debates em torno da escolarização indígena vão cada vez mais se intensificando e, a educação com um viés missionário e integracionista vai diminuindo drasticamente.
- d. Do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 14, de 1999, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena, que foram normatizadas pela Resolução nº03, de 1999, definindo que a União teria a competência de gerir as diretrizes da política de educação escolar indígena e os estados o dever de oferecê-las.
- e. Da Lei 10.172, de 2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), qual trata sobre a história da educação indígena e suas diretrizes, contento uma série de 21 objetivos e metas para sua realização. Os objetivos e metas do PNE expressam as expectativas para a educação indígena até 2010 e entre estes citam-se os que percebo como mais relevantes: a responsabilidade legal dos Estados para a implantação e a delegação desta responsabilidade para os Municípios, equipando e mobiliando a estrutura física das escolas, incluindo a categoria escola indígena, a universalização do ensino fundamental de programas educacionais aos alunos indígenas, a autonomia das escolas tanto no plano pedagógico, quanto na responsabilidade financeira e a profissionalização dos professores indígenas, inclusive com a criação desta função, que para exercer o cargo deveriam ter no mínimo o nível médio.

Esses objetivos foram criticados por alguns setores por não levarem em consideração a especificidade do próprio modelo educacional indígena e o despreparo dos órgãos estaduais e municipais para gerir esse processo. Várias são as críticas feitas também às

---

<sup>46</sup> O RCNEI foi pensado com o intuito de abranger a educação indígena do modo mais amplo possível e levar para a sala de aula os conhecimentos dessas comunidades. O Referencial Curricular sugere uma série de atividades que podem ser aplicadas na sala de aula, sempre com o intuito de que as disciplinas trabalhem de forma mais direta a cultura das aldeias. Acredito que a temática sobre a Arte seja a abordagem que mais se aproxima das questões práticas das aldeias, uma vez que reflete sobre as ações festivas dos rituais bem como na forma de fazer os utensílios do dia-a-dia da etnia.

escolas diferenciadas. Dentre elas, podemos citar as que afirmam que estas não são nem diferenciadas nem específicas, como será visto mais à frente ao observarmos as relações entre os sujeitos da Itá-Ara.

## 2.2 Dados da educação diferenciada no Ceará

A educação indígena no Estado teve o CIMI como um dos seus principais articuladores (AIRES, 2000), suas ações foram precursoras. O Estado do Ceará foi um dos pioneiros no reconhecimento das etnias e um dos primeiros a construir as escolas indígenas no território das etnias. Entre os exemplos dessas escolas, cito as dos Tremembés, as dos Tapeba e as dos Pitaguary.

Os números mais aproximados até 2010 sobre a quantidade de escolas indígenas no estado do Ceará são os fornecidos por Lima (2009) e Sousa (2009), que fazem em obras distintas uma atualização da política pública para a educação indígena no Ceará. Os números finais de escolas indígenas até a publicação destas duas pesquisas indicavam haver 38 (trinta e oito) escolas indígenas, sendo 35 (trinta e cinco) pertencentes à rede estadual e 3 (três), à municipal. De acordo com Lima, “No ano de 1996 [...] havia apenas 2 (duas) escolas (Tapeba e Tremembé); em 1997, temos 8 (oito). Em 2005, esse número sobe para 35 (trinta e cinco) e, atualmente, elas são 38 (trinta e oito)” (2009, p. 77-78). Em números aproximados, Souza afirma:

No ano de 2005, existiam registros de que o estado constava de trinta e seis escolas atuando especificamente na educação indígena, sendo que trinta e uma delas eram de responsabilidade do Estado e as demais, de responsabilidade do município. Em 2006, alguns grupos receberam novas escolas, a exemplo dos Tremembés (Itarema), Tapebas (Caucaia), Kanindés (Aratuba) e Tabajaras/Kalabaças (Poranga). Já agora, no início de 2009, mais cinco escolas foram inauguradas. Foram contemplados os grupos que vivem em Maracanaú e Pacatuba (Pitaguary), Aquiraz (Jenipapo, Kanindé), Monsenhor Tabosa (Potiguara, Tabajara, Gavião e Tubiba-tapuia), Crateús (Potiguara, Kalabaça e Kariri) (2009, . 352-353).

De acordo com os dados mais recentes enviados pela SEDUC, através da professora B<sup>47</sup>, o Ceará possui atualmente 40 (quarenta) escolas indígenas. Deste total apenas 5 (cinco) municipais, ficando as demais sob a responsabilidade do estado. Outra informação sobre estas escolas é que apenas 5 (cinco) são escolas indígenas localizadas em regiões urbanas, estando 3 (três) localizadas em Caucaia, e em Crateús e Poranga, cada uma com 1

<sup>47</sup> Sendo coerente com os nomes de todas as pessoas ligadas a educação escolar indígena citadas ou mencionadas neste trabalho, indicarei também este profissional apenas com uma abreviatura.

(uma) escola indígena, todas administradas pelo Estado. A escola Itá-Ara está na área de abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (CREDE 1), e sob a sua responsabilidade de acompanhamento encontram-se o registro de 13 (treze) escolas<sup>48</sup> diferenciadas, distribuídas entre 4 (quatro) etnias: Pitaguary (Maracanaú e Pacatuba), Tapeba (Caucaia), Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) e Anacé (Caucaia).

### **2.3. A escola indígena e a educação “regular”**

A escola indígena Itá-Ara está localizada em uma região rural, mas a localização da sua aldeia está inserida em uma região bem urbanizada do Município de Pacatuba, como será melhor explicado no próximo capítulo. Sua demanda é composta tanto por alunos índios quanto não índios. Esses alunos estão inseridos à rede de ensino público e são submetidos a atividades educacionais de acordo com o que é determinado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Ciente disso, acho pertinente fazer uma breve digressão sobre a política educacional do Estado, com o intuito de localizar, no cenário da educação escolar indígena, como se direciona o planejamento das disciplinas da escola Itá-Ara.

Há alguns anos, o sistema educacional brasileiro vem sendo acompanhado por avaliações anuais<sup>49</sup> que têm como objetivo verificar as metas a serem atingidas pelas instituições educacionais. Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), por exemplo, têm interesse nessas avaliações e incentivam os Estados a realizarem periodicamente esses exames.

Na educação básica a forma de mensuração dos exames dos alunos tem como parâmetro os resultados nas avaliações das disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) faz um cálculo periódico de aprendizagem dos alunos comparando os resultados obtidos com as metas pretendidas<sup>50</sup>. O sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e

---

<sup>48</sup> Segundo a SEDUC, a CREDE 1 possui 18 escolas indígenas, mas apenas as estaduais recebem as visitas das superintendentes, o que totaliza 13 escolas.

<sup>49</sup> A prática da avaliação contínua é estipulada com preceitos fixados pelos parceiros internacionais, que exigem da gerência estadual de políticas educacionais uma meta a ser atingida como forma de repasse dos recursos financeiros. A avaliação torna-se, dessa forma, um item fundamental na política educacional (Coelho, 2008)

<sup>50</sup> Essas metas educacionais exigidas pelo Estado devem se equiparar às dos países desenvolvidos no final de tempo estipulado para o período de avaliação, que finda em 2022. Em números concretos, isso significa passar

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informa que o IDEB se propõe a ser “mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas”.

Essas avaliações de resultados alcançados são feitas através do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>51</sup> (SAEB), se tem firmado no campo das políticas públicas com “objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9), através do exame da Prova Brasil<sup>52</sup>, estabelece o modelo utilizado pelo Governo Federal para o monitoramento da educação nas instituições de ensino da educação básica<sup>53</sup>. A Prova Brasil tem seu foco específico nas duas disciplinas elencadas anteriormente e é aplicada nacionalmente.

No estado do Ceará, a avaliação da escola indígena ocorre através das provas elaboradas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que analisa as turmas do segundo, quinto e nono ano. A prova do segundo ano é realizada através da Provinha Brasil. Isso faz com que os professores, inclusive da Itá-Ara, dediquem seu tempo a ensinar e a revisar exercícios dessas duas matérias. É em virtude dessas metas que há uma supremacia do ensino das matérias de português e matemática nas salas de aula.

---

da média nacional de 3,8, registrada em 2005, para os anos iniciais do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022. Em 2013, essa nota foi de 5,2, acima da meta pretendida na projeção para 2013 que era de 4,9. Para os anos finais do ensino fundamental a média nacional era de 3,5 em 2005 e pretende-se atingir 5,5 em 2022. Em 2013, o resultado foi de 4,2, abaixo da meta, que seria de 4,4. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4455489>>. Acesso em: 13.06.2015.

<sup>51</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc, por sua vez, é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> . Acesso em: 03.08.2015.

<sup>52</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 06.08.2015.

<sup>53</sup> Essa política de avaliação da educação nacional engloba diferentes programas, como: “o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, esses sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do País no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira” (CASTRO, 2009).

Essas avaliações são realizadas anualmente e visam a monitorar a educação municipal e estadual e, em sua abrangência nacional, pretendem formar "trabalhadores cidadãos", ofertando a qualidade da universalização da educação para todos.

Essa proposta de um ensino "em massa"<sup>54</sup>, que abrangesse todas as categorias sociais foi refletido como um plano que abarcava, além da universalidade do ensino, a equidade, a qualidade, a aprendizagem, a avaliação e a mobilização. O direito à educação assegurado pela Constituição Nacional<sup>55</sup> reflete como a política pública para a educação é pensada pelo Estado, que tem como foco o acesso a um ensino de melhor qualificação no cenário internacional. O que podemos concluir é que o estudo básico visa, principalmente, a atingir o coeficiente ideal para o mundo laboral estipulado por parâmetros internacionais.

A universalização deveria andar de mãos dadas com a equidade e com a qualidade. Nesse sentido, é necessário para a educação universalizá-la e melhorando sua qualidade tomando medidas efetivas para reduzir as desigualdades (COELHO, 2008). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tenta modernizar esse paradigma educacional brasileiro, trazendo para a discussão conceitos como desenvolvimento, trabalho e cidadania. Existe uma preocupação em atingir essa esfera social dos direitos difusos na sociedade, como a cidadania. Dar uma dimensão mais social a cada instituição é uma das características propostas pela LDB, sem querer propor uma hierarquização do saber, mas numa democratização desse saber, dando um dimensionamento para além do ler e do calcular. Porém, a perspectiva mais utilitarista ainda é ensinada com relevância maior do que as outras disciplinas.

A aprendizagem é bem definida como uma construção, mas ela é cerceada de seu alcance porque é proposta, implicitamente, e mesmo com os avanços da LDB a educação básica aparenta ter como fim o funcionalismo e o utilitarismo. A educação básica nas escolas é trabalhada de forma a preparar os alunos para o mundo do trabalho, tendo como limite ensinar para a leitura e a escrita e as noções primárias de matemática.

É dentro desse contexto educacional que a escola indígena Itá-Ara desenvolve suas disciplinas específicas. Esse ensino é considerado pelos próprios componentes do núcleo gestor da escola e pelos professores como regular. Portanto, Itá-Ara é uma escola regular:

---

<sup>54</sup> Essa nova estrutura educacional que visa a uma abrangência de pessoas que frequente a escola nasceu das novas formas de sociedade complexa que se formavam, em que a possibilidade de um analfabeto manusear um equipamento estava descartada. A educação básica de massa deveria trabalhar no sentido de instrumentalizar o conhecimento.

<sup>55</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015).

com organização em série<sup>56</sup>, trabalhando com uma base nacional curricular comum, com disciplinas comuns, mas que insere alguns dados sobre sua etnia. Este último quesito é o que define as escolas indígenas como diferenciadas.

Nas palavras da funcionária B, da SEDUC, responsável pela educação escolar indígena: “Ainda é preciso formar um currículo específico para as etnias”. A educação escolar indígena tem, portanto, no seu caráter diferenciado a forma de trazer para o currículo da escola os conteúdos específicos de cada povo. As escolas indígenas são ambientes interculturais onde as necessidades de cada etnia são abordadas de modo a debater sobre a cultura e a identidade do grupo<sup>57</sup>. Portanto, a escola indígena é específica a cada etnia, mas a sua abordagem é tanto diferente das outras escolas das outras populações indígenas quanto das não indígenas. Sempre tendo um professor da própria etnia responsável pela transmissão de conhecimentos da cultura indígena<sup>58</sup>, mas com a perspectiva de educar para o mundo do trabalho também.

---

<sup>56</sup> Esse ensino seriado é um processo de escolarização em massa, posto em prática desde o século XIX, quando os capitalistas industriais descobriram a função de doutrinação/disciplinamento do sujeito através das escolas, planejando o custo/benefício de cada aluno. Esse raciocínio foi utilizado no gerenciamento escolar e na sua remodelação.

<sup>57</sup> Os professores têm que desenvolver junto aos alunos uma metodologia que apresente os índios como relevantes para a formação do País; ao mesmo tempo, há um princípio de contextualização das suas bandeiras políticas dentro de algumas disciplinas. As disciplinas específicas tendem a utilizar de artes com pinturas indígenas e confeccionar indumentárias que serão usadas em outras manifestações culturais. A aula de história usa a imagem do índio como protagonista e ator da construção nacional.

<sup>58</sup> A educação escolar diferenciada deve ser implantada em todas as terras indígenas demarcadas e as estratégias para o seu ensino são adaptadas para cada etnia. Por exemplo, em escolas onde o português não é a língua falada no território indígena, ou pouco falado, a educação na escola passa a ser bilíngue. A Escola Itá-Ara, por exemplo, insere na sua matriz curricular as disciplinas de cultura, expressão corporal, artes que foram pensadas como uma política educacional pela SEDUC. Essas disciplinas visam a deixar um espaço na grade curricular para tratar de assuntos específicos da etnia, mas a montagem das disciplinas é de responsabilidade de cada escola.

### **3. A ESCOLA ITÁ-ARA E AS FORMAS DE CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Neste capítulo, procuro traçar alguns elementos que percebi como importantes para se compreender a forma atual em que se encontra a educação escolar indígena na aldeia de Monguba. Para isto evidenciarei situações que fazem parte da educação escolar indígena e que contribuem para a formação da identidade através da escola Itá-Ara. Entre os elementos que compõem este mosaico mostrarei as relações existentes entre os profissionais indígenas da Itá-Ara, abordando as ligações de aproximação e de distanciamento que tangem as escolhas metodológicas destes sobre a educação indígena. Se considerará os conflitos que surgiram nos limites do território Pitaguary, que os mobiliza na luta pelos seus direitos. Será dada importância também à maneira como ocorre o desenvolvimento da identidade cultural Pitaguary na sala de aula, evidenciando as características étnicas utilizadas por preceptores indígenas para o ensino da sua cultura. Abordarei como a educação escolar indígena utiliza-se de eventos importantes da etnia que ocorrem fora da escola e de visitas às lideranças do local como forma de desenvolver sua afirmação étnica.

#### **3.1 A localização da aldeia e os limites do seu território**

Acho pertinente fazer uma descrição simplificada dos limites geográfico da terra indígena (TI) dos Pitaguary, exclusivamente da parte situada no município de Pacatuba, pois percebo que os seus contornos espaciais demonstram os conflitos que esse povo enfrenta cotidianamente. Essas agitações belicosas entre os índios e os não índios mobilizam os Pitaguary a demonstrarem sua afirmação étnica ao convocar para suas movimentações seus membros, inclusive os professores da escola.

Partindo de Fortaleza em direção à aldeia de Monguba, seguiríamos o seguinte trajeto: sairíamos da capital em rota pela Rodovia Estadual CE-060, no sentido litoral-sertão. No anel viário de interseção desta CE com a Avenida Quarto Anel Viário, estaríamos no município de Maracanaú e próximo ao Centro de Abastecimento do Ceará (CEASA); deste local, já seria possível ver, ao longe, a Serra de Monguba, que pertence ao maciço da serra de Aratanha, pertencente ao município de Pacatuba. Estaríamos a exatamente dez quilômetros da escola Itá-Ara.

O CEASA prenuncia o início do polo industrial de Maracanaú. Após transpassar o setor das indústrias, termina a área urbana deste município. A partir daí, começam a rarear as

residências; estaríamos, então, numa área mais rural e veríamos nitidamente a serra de Monguba. Apenas mais duas grandes indústrias surgem antes de chegarmos a esta serra, mas mesmo a essa distância, seria possível avistarmos a degradação da sua lateral norte, feita por uma pedreira que explora há dez anos esta parte da Monguba. Essa pedreira funciona na bem próxima à fronteira da TI.

Chegando a Monguba, mais precisamente à escola indígena Itá-Ara, estaríamos bem às margens da TI Pitaguary. Teríamos a visão quase que completa do lado leste da montanha da Monguba. Ao nos dirigirmos à serra, avistaríamos em seu sopé dois antigos empreendimentos comerciais de extração de pedras, desativadas; este local é também vizinho ao bairro chamado de “Provisória”, que está às margens da TI. A pedreira mais próxima às terras Pitaguary é considerada como pertencente a esta etnia, pois fica às margens do seu território<sup>59</sup>. Mesmo estando em questão e nos perímetros da TI Pitaguary, este empreendimento comercial desativado foi fonte de conflito entre os índios e um empresário, que, pretendendo reativá-la, reivindicava o uso comercial do local. Este seria o ponto de encontro entre os limites leste e norte da aldeia.

Caminhando para as pedreiras, deparamo-nos com a estrada férrea que liga Fortaleza à cidade de Baturité (hoje em dia desativada) e que coincide com o marco oficial da delimitação da TI. Paralelo a essa ferrovia, há uma estrada de calçamento, que mais à frente torna-se de terra. As casas que estão dentro do território indígena e as que estão fora, ou seja, em sua margem, fazem parte de um mesmo contínuo de residências, praticamente idênticas e sem nenhuma diferenciação com as casas que são ocupadas pelos não índios.

Seguindo por esse caminho lateral à passagem dos trens e nos conduzindo ao sentido sul chegaríamos a um bambuzal. Nesse ponto, estamos no limite sul do território, que faz fronteira com um empreendimento comercial, chamado pelos índios de Granja do Dr. Miguel. Esse ponto é outro local de conflito para os Pitaguary. Segundo os professores da Itá-Ara o primeiro proprietário da granja, denominado como Dr. Miguel, relutou, mas aceitou a etnia, mas os seus filhos, atuais proprietários do negócio, foram reconhecidos por propiciar episódios de ação hostil, principalmente por parte de funcionários “capangas”, contra os Pitaguary, inclusive tendo sido ameaçados com armas brancas. De acordo com a professora V, filha de uma liderança local, ameaças a sua mãe foram perpetradas pelos donos da granja:

---

<sup>59</sup> Esta pedreira está em um processo de regularização para o seu funcionamento. A ocupação da pedreira pelos Pitaguary ocorreu no dia 17.11.11 e acionaram a FUNAI para a sua integração à TI existente. Os índios fizeram plantão de revezamento durante três semanas e, por fim, foi ocupada permanentemente pelos familiares do Pajé Barbosa, que se alternam continuamente no local.

V.: Eu via muita ameaça, muita briga, muita confusão, tinha muito estresse. Teve um tempo que ela era ameaçada de morte.

A. B.: Ameaça? Por quê?

V.: Porque ela lutava pela terra, ela foi muito ameaçada pelo dono de uma granja que tem aqui próximo, por isso e por ela tentar retirar posseiros daqui, por um ideal da terra ser demarcada, então, ela foi muito ameaçada de morte.

Este bambuzal que é um limite de conflitos entre o empreendimento comercial e o território da aldeia marca novamente as fronteiras da TI, daqui o território segue na direção sudoeste, subindo a Serra de Aratanha e entrando na área municipal de Maracanaú, onde não existem residências, sendo inclusive considerada Área de Preservação Ambiental.

### Foto 2 – Placas indicativas dos limites do território Pitaguary



Fonte: arquivo pessoal.

Como a terra indígena está situada em dois municípios, as demarcações da aldeia de Monguba são formadas a partir de pontos específicos assinalados pelos relatos orais que remetem aos espaços de uso dos antigos habitantes, como afirmaram antigas lideranças, em conjunto com a delimitação dos próprios municípios. Portanto, a TI Pitaguary de Monguba está situada às margens da CE-060, sendo delimitada ao leste pela linha férrea, distante 70 (setenta) metros da rodovia, ao norte, pela antiga pedreira, palco da recente disputa judicial

entre os Pitaguary e um empresário cearense, ao sul, nos limites do bambuzal com a granja, que também é fonte de conflitos com os índios e, por fim, com a demarcação oficial dos dois municípios no cume da serra.

As áreas limites entre a TI e a comunidade envolvente<sup>60</sup> são imperceptíveis para quem passa pela região, sendo quase impossível notar alguma distinção entre quem está dentro ou fora do território indígena. Existem algumas placas, com sinais de desgaste pelo tempo, indicando que na base da serra existe a terra dos Pitaguary. Praticamente, o que faz a delimitação dessa área é a ferrovia e as placas colocadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na estrada que vai até o acesso do bambuzal.

Como a fronteira entre a TI e o distrito de Monguba é muito sutil para aqueles que não conhecem a região, perceber o que os Pitaguary entendem por margens do território é muito importante, merecendo uma atenção mais detida. O que os Pitaguary chamam de margem são espaços que ficam a uma distância de até 100 (cem) metros da TI. Dessa forma, a área entre a ferrovia e a rodovia seriam considerados como estando dentro da margem, do mesmo modo a pedreira vizinha a TI, que inclusive foi ocupada pela família do Pajé Barbosa como meio de assegurar que não ocorresse nova tentativa de reapropriação do terreno.

Esse entendimento de que esses espaços que margeiam a aldeia fazem parte da TI ocorre principalmente pelo fato de que vários Pitaguary estão residindo em casas que ficam após a linha férrea, bem como depois da pedreira. De fato, existem pessoas da etnia que residem em locais até mais distantes da margem e que se identificam como Pitaguary, inclusive profissionais da escola Itá-Ara. Essa percepção de que as margens fazem parte da aldeia ocorre de modo tácito e é percebida nos atendimentos feitos pela Unidade Básica de Saúde Indígena dos Pitaguary aos que residem fora da fronteira demarcada.

Segundo a liderança Pitaguary, A. C., que também é agente indígena de saúde do local, quatro anos atrás a população na unidade básica chegou a ter mais de mil indígenas, atendendo tanto os aldeados quanto os “desaldeados”, mas por recomendação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), esse total diminuiu para 557 (quinhentos e cinquenta e sete)<sup>61</sup>. Esse número de índios cadastrados na unidade básica de saúde indígena refere-se agora apenas aos Pitaguary que estão localizados na TI e em suas margens, que engloba o território da pedreira e da “Provisória”, seguindo até a Granja do Dr. Miguel.

---

<sup>60</sup> Por sociedade envolvente, pensamos em uma sociedade que cerca a outra, como de fato ocorre com alguns territórios indígenas, dentre eles os Pitaguary, que estão circunscritas em áreas geográficas ocupadas por populações não indígenas em um ambiente de amplo desenvolvimento urbano.

<sup>61</sup> Este mesmo dado foi confirmado pela técnica de enfermagem da unidade de saúde indígena.

A escola Itá-Ara também está às margens do território e a sua construção foi fruto da “luta”<sup>62</sup> pela educação indígena iniciada por uma antiga liderança Pitaguary, Maria Eclena da Silva Souza, hoje falecida, mãe de atuais lideranças Pitaguary de Monguba. Sua construção às bordas da CE-060 e bem à margem da TI, em terreno vizinho ao espaço demarcado, no sopé da Monguba, proporciona um belo cenário aos que chegam a Itá-Ara.

A criação da escola indígena da Monguba ocorreu a partir da necessidade dos índios de ensinar a população da localidade. Entretanto, o intuito foi, além do objetivo mais premente de alfabetizar, poder adicionar aos conteúdos tradicionais, histórias e costumes da comunidade. Esse fato também é encontrado no relato de outras etnias, como os Tapeba e os Tremembé. Após esse primeiro momento, quase “artesanal”, de desenvolver o ensino da cultura destas populações, há o reconhecimento das etnias e o início da construção dos primeiros espaços para a educação indígena no sistema educacional do Ceará.

O motivo da gênese das escolas indígenas entre estes povos recai na situação de conflito entre índios e não índios, como relatado pelos professores da escola diferenciada dos Tremembés, em Almofala, e também mencionado pelos Tapeba, da escola diferenciada da Capoeira e pelos professores da Escola Itá-Ara, escolas que foram visitadas por mim anteriormente e que terminaram por exibir essa situação, fato que não foi apenas uma mera coincidência. Nas regiões onde ocorreram os processos de emergência étnica, a falta de compreensão dessas populações que se identificavam como diferentes da população envolvente criaram situações de constrangimentos para os grupos étnicos ao serem estereotipados como indivíduos menores que os da sociedade abrangente.

Foram estas situações que mobilizaram as etnias a buscar a criação das escolas diferenciadas, fazendo destes um local que se pudesse envolver as disciplinas regulares aos conhecimentos étnicos destas populações. Para a construção da escola indígena dos Pitaguary de Monguba, o Governo Federal investiu, em 2002, recursos na Escola Municipal Maria de Sá Roriz, de modo a contemplar essa população com as novas incumbências do Ministério da Educação (MEC) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Foram construídas e mobiliadas duas salas de aula para a etnia. Além disso, destinou-se recurso federal especificamente para a alimentação dos alunos Pitaguary. Estas duas salas eram exclusivas para os alunos da etnia e funcionavam no contraturno das turmas

---

<sup>62</sup>O termo luta é utilizado para designar a mobilização social e política das etnias em seu processo pelo reconhecimento de sua distinção em relação aos não índios. Segundo Aires, “uma parcela significativa dos índios Tapeba recorre ao vocábulo ‘luta’ para se referir à organização deles próprios em torno de um movimento social pela garantia dos seus direitos como indivíduos pertencentes a um grupo étnico” (AIRES, 2000, p. 37), o mesmo termo foi relatado pelos Tremembés e pelos Pitaguary, o que indica ser um conceito nativo de ampla aceitação pelas etnias.

de 3º ao 5º ano. Entretanto, a direção escolar da época não aceitava essa distinção entre os alunos e adotaram uma postura contrária em relação às metas e objetivos do PNE referentes ao ensino diferenciado na escola.

Algumas hostilizações citadas pelos primeiros professores indígenas da Monguba foram: a falta de receptividade praticada pela gestão da escola para com a educação diferenciada e os professores indígenas; a não aceitação das atividades da cultura dos Pitaguary; e a não distribuição da alimentação destinada aos alunos. Essas ações provocativas da direção da Escola Maria de Sá Roriz foram se agravando cada vez mais, a ponto de algumas agressões verbais terem sido travadas entre uma professora indígena e um membro do núcleo gestor da escola. Nas palavras da professora Vt, em entrevista no dia 15.05.2015:

**Vt.:** No ano de 2002 a escola iniciou com duas salas de aula cedidas pelo município, ali na escola Maria de Sá Roriz, foi um período assim... Humilhante, muita humilhação mesmo que a gente passou dentro daquela escola. O município recebeu um recurso pra tá dando a merenda para os nossos alunos, mas na escola, quando chegava a hora de merendar, eu mesma fui uma das pessoas que peguei uma briga com uma coordenadora de lá, porque ela veio me barrar na sala de aula com os meus alunos pra que eles não saíssem para merendar. Porque eles só poderiam sair depois que todos os alunos da escola merendassem e se sobrassem. Aí foi que realmente eu parti pra cima dela, tirei ela da frente e mandei os meninos irem merendar. Aí depois ela ainda quis me peitar na sala de aula, querer dar na minha cara, só que aí como eu estava com crianças na sala, eu não reagi, eu não fiz mais nada, eu deixei ela agir e o caso a gente levou pra secretaria de educação. E, aí, foi devido a todos esses constrangimentos que a gente não podia está dançando Toré nas nossas aulas, a gente não podia levar lideranças. A gente não podia fazer nada dentro da escola porque a gente era mal visto, era mal interpretado. Aí começamos a ter conversas com o município, a SEDUC e FUNAI, até mesmo as pessoas que estavam à frente da escola aqui, e algumas lideranças, e foi aí quando na época a comunidade havia recebido, ganhado essa Casa de Apoio, aí eles fizeram, deram a estrutura para que a escola funcionasse aqui. Aí a gente passou a funcionar aqui no ano de 2004.

A solução para este atrito foi a construção da casa de apoio dos Pitaguary em 2004 e que funcionou até 2009 como local de ensino escolar indígena, inclusive tendo aulas do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno <sup>63</sup>. Com a indenização das TI de Monguba, em virtude de uma obra do Governo Federal, foi adquirido um terreno adjacente ao território onde foi construído a Escola Itá-Ara. A compra do terreno da escola ocorreu em 2007, sua obra foi concluída em 2009, ano de sua fundação.

---

<sup>63</sup> Alguns projetos escolares fizeram uso da casa de apoio, bem como cursos destinados à comunidade, como o de cerâmica/olaria e o de aproveitamento de bambu. Esse espaço também é utilizado para reuniões e encontros entre etnias.

### 3.2. A estrutura física da escola Itá-Ara e os seus usos sociais

A escolha da compra do terreno contíguo à TI foi uma estratégia dos Pitaguary como uma forma de acrescentar mais uma área ao território da aldeia de Monguba, pois, na visão dos Pitaguary desta localidade, a sua aldeia possui a área “de menor tamanho”, uma vez que seus limites são a estrada de ferro e a fronteira oficial entre os municípios. Esta “área menor” diz respeito, mais especificamente, ao alcance administrativo dos índios desse local.

**Foto 3 – Pátio central e salas de aula da escola Itá-Ara**



Fonte: Arquivo pessoal.

A estrutura física da escola segue um modelo relativamente similar ao de outras escolas indígenas construídas pelo governo do estado. As salas de aula foram posicionadas defronte ao pátio em formato circular, onde, em eventos especiais, como na semana do dia do índio e nas sextas culturais<sup>64</sup>, dança-se o Toré.

Se o observador ficar posicionado no meio do círculo e olhar em direção às salas de aula, perceberá que existe uma simetria na estrutura física da escola. Também será possível

---

<sup>64</sup> Esse evento que ocorre na última sexta-feira do mês será abordado com mais detalhe mais à frente. Vale ressaltar que esse é um dos momentos que mais são comentados pelos alunos quando se procura saber sobre a percepção que os estudantes criam a respeito da escola e das suas manifestações culturais.

notar que, na frente das salas, há uma passarela, onde as paredes foram pintadas com temáticas étnicas. A passarela leva a uma área de circulação retangular que termina por dividir a estrutura da escola em duas partes.

A área de circulação retangular dá acesso ao refeitório, aos banheiros e a outra sala. O refeitório é segmentado em duas partes. Na primeira parte estão localizados todos os equipamentos necessários para a preparação dos alimentos. A frente do refeitório possui uma ampla abertura que permite ver todo o seu interior. Essa “janela” é a única parte da Itá-Ara que está gradeada. Nesse espaço, foram colocadas algumas mesas com o objetivo de dar um maior conforto aos professores no momento de planejarem suas aulas. Serve também como local de reuniões para deliberações gerais sobre a Itá-Ara. Mas o seu uso mais interessante para esta pesquisa é a sua utilização para a realização da acolhida dos alunos nas segundas-feiras.

No final dessa área convivência, existe outra edificação, também em formato circular e que possui três portas voltadas para o retângulo. Nas portas dos extremos, o observador terá acesso aos banheiros masculino, à esquerda, e feminino, à direita. A porta central dará acesso à dispensa do almoxarifado. A composição da escola acompanha o círculo, dando a impressão de uma lua crescente que se arquetetou ao redor do pátio.

A primeira sala do lado direito, vizinho ao espaço de convivência e de frente para o pátio, fica localizada a coordenação da escola, que pode ser redistribuída para outro local, dependendo da quantidade de alunos matriculados (falarei sobre essa distribuição móvel das salas mais à frente). A sala de aula seguinte tem um formato peculiar em comparação as outras duas que a sucedem, isto ocorre por ser antecedida pela sala onde funciona o laboratório de informática, tornando seu tamanho bem menor que as demais. As outras duas salas de aula são maiores e bem similares em suas dimensões.

Do lado esquerdo, temos, logo no início, os banheiros de uso dos educadores, núcleo gestor e funcionários da escola. A primeira sala do lado esquerdo, subsequente aos lavabos, é destinada aos professores. Por possuir uma metragem menor que as outras, serve apenas para guardar seus pertences, mas assim como outros espaços da Itá-Ara, ela pode vir a ser utilizada como sala de aula (tratarei sobre isso adiante). As outras salas de aula do lado esquerdo são maiores e quase idênticas em seus tamanhos.

A escola possui um pequeno parque com brinquedos para as crianças, mas quase sem utilidade, pois estão danificados, e a pretensão do núcleo gestor é a sua retirada. A área da escola é desprovida de quadra esportiva, tendo o professor de educação física de

improvisar um local para as aulas, algumas vezes tendo que se deslocar para uma quadra esportiva próxima à escola Itá-Ara.

Após a construção da escola, foi edificado mais um prédio com três salas amplas e com um pequeno banheiro. Uma das salas é reservada para reuniões; em outra, funciona a biblioteca e, na terceira, são estocados diversos materiais. Apesar de alguns professores usarem o local para o planejamento de aula e de funcionar a biblioteca, o prédio está comprometido em razão de uma má estrutura na sua edificação, havendo o perigo de ocorrer um colapso na armação do prédio e este vir a desabar.

### **3.2.1 As pessoas do lócus pesquisado**

A escola possui 25 profissionais<sup>65</sup>. O seu núcleo gestor é composto por quatro funcionários, a diretora, a coordenadora pedagógica<sup>66</sup>, a secretária e a auxiliar financeira. Os docentes totalizam dezesseis, sendo que uma docente está em licença maternidade e dois professores do EJA não são Pitaguary. Existem cinco funcionários em outros serviços: zelador/porteiro, merendeira, serviços gerais e vigilância.

A Itá-Ara é composta em quase sua totalidade por profissionais Pitaguary e a relação consanguínea alcança a maioria dos funcionários. As exceções são a secretária da escola, que não é Pitaguary, uma auxiliar de sala do ensino infantil e dois professores do ensino de jovens e adultos (EJA). Todos os outros são da etnia.

A diretora, uma das mais antigas preceptoras indígenas de Monguba, é prima das professoras Rb e A.Cl. A professora A.G., também uma das primeiras professoras indígenas deste distrito, é filha de uma antiga liderança, prima da educadora S. As mães da diretora e coordenadora pedagógica eram primas legítimas.

A coordenadora pedagógica é filha de uma antiga liderança, já falecida, e irmã de duas lideranças. A professora Rq é irmã adotiva da coordenadora C. A professora V é sua

---

<sup>65</sup> Opto por colocar apenas as iniciais dos profissionais e dos alunos neste trabalho.

<sup>66</sup> O cargo de coordenador pedagógico indígena é novo nas escolas diferenciadas, tendo sido formalmente instituído pela Secretaria de Educação em 2014. As escolas que têm este profissional devem ter um número de alunos acima de 300, o que não é o caso da maioria das escolas indígenas. A necessidade deste profissional já havia sido assinalada por Flávia Sousa quando debatia sobre a organização da escola diferenciada Chuy, dos Pitaguary. Segundo suas considerações, as aplicações da cultura dos Piataguary nas escolas indígena são feitas de forma intuitiva pelos professores: “Essa experiência está relacionada à ausência de uma política estadual de incentivo e contratação de mais funcionários para essas escolas, isto é, um coordenador pedagógico que possa estar junto à escola participando das discussões e elaborações dessas práticas, trazendo subsídios para os professores, o que só pode ser possível mediante formação para a atualização dessas experiências, de acordo com a demanda e especificidades locais (2009, p. 362-363). Vale esclarecer que esse profissional foi mais uma conquista das mobilizações indígenas dos Estado frente aos órgãos governamentais.

sobrinha. A professora V é casada com o professor L.B., que ensina neste colégio e que é sobrinho de uma antiga professora, que já instruiu durante à noite no EJA e foi desligada da escola em 2014. As professoras Vt e T são irmãs, assim como as professoras C.T. e A.C.. O vigilante diurno D é tio das professoras C.T. e A.C.. A assessora financeira M é prima de Fl, auxiliar de sala do infantil. As únicas pessoas sem parentescos na escola são a merendeira SO, a auxiliar de serviços gerais P, as docentes Ro e MF e os vigilantes noturnos CA e CB. Todos estes funcionários trabalham para que a escola possa dar um ensino de qualidade para seus discentes.

A escola Itá-Ara tem, em sua composição discente, a seguinte configuração: em 2015, a composição da escola durante a pesquisa estava constituída por 258 alunos matriculados, sendo 71 pela manhã, período em que ocorrem aulas do infantil III ao segundo ano. À tarde, 129 alunos matriculados, sendo 47 do terceiro ao quinto ano e 82 estudantes matriculados do sexto ao nono ano. À noite, funciona o EJA, com 58 discentes. Em 2016, a escola tem matriculados 307 alunos. Contam como matriculados: pela manhã, 62 estudantes, do infantil III ao segundo ano; 123 à tarde, do terceiro ao nono ano; e 122 à noite, nas turmas do EJA.

**Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados na Itá-Ara em 2015 e 2016**

QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS NO BIÊNIO 2015/ 2016		
	2015	2016
Manhã	71	62
Tarde	129	123
Noite	58	122
Total	258	307

Fonte: Coordenação da escola Itá-Ara.

Estes dados coletados entre os anos de 2015 e 2016 deixa evidente o que ocorreu uma diminuição dos alunos do ensino infantil até o ensino fundamental. O acréscimo de alunos na escola indígena ocorreu no EJA, que funciona no turno da noite na escola <sup>67</sup>.

<sup>67</sup> As turmas do EJA são majoritariamente compostas por alunos que não são da etnia, consta que apenas cinco Pitaguary estudam neste turno. Em virtude do horário foi inviável frequentar as aulas desse turno, mas pelo que pude verificar no campo os alunos do EJA participam das sextas culturais e de atividades propostas pelos professores sobre a etnia Pitaguary.

### 3.2.2. Relações de proximidade e conflito entre os funcionários da Itá-Ara

Dentro da busca por entender como se processa a afirmação da identidade étnica da Itá-Ara, as relações entre os funcionários da escola mostraram-se um importante referencial.

Uma das características da escola indígena é que sejam os próprios índios que componham o quadro de funcionários. Essa característica tem ocasionado novas configurações nos territórios de algumas etnias, como relatado na literatura sobre esse assunto, em que os professores indígenas ganham relevância social, em alguns locais tendo uma forte militância no grupo (ALVAREZ, 2004, COHN, 2005, ALBUQUERQUE, 2007). No caso da Itá-Ara, o protagonismo dos professores é menos percebido em seu território, sendo considerado, na fala dos próprios preceptores, como desprovidos de legitimação de sua atuação na região por alguns moradores do local. Nas palavras da professora Vt, entrevistada no dia 15.05.2015:

As mães não aceitavam que os filhos fossem alfabetizados por crianças que elas viram crescer dentro da aldeia. Na época, foram feitas reuniões e tudo, e nas reuniões sempre era debatido isso, a questão dos filhos indígenas estarem aqui dentro da escola e alguns pais resistiam, e nós ficávamos nos indagando toda reunião ao grupo de professores, estavam lá e a gente falava: “Mas porque que vocês não aceitam, se a educação que eles vão ter é a mesma que a gente teve, e do mesmo jeito que as de lá de fora da escola convencional são formadas?”. Na época, nós estávamos se formando, nós estávamos começando a faculdade. Na época, a [professora] Rb não estava, mas já tinha eu, a Vt, a G, a R, todas nós estava em faculdade.

Percebi, entretanto, que a participação de alguns desses profissionais ocorre em outras esferas sociais em momentos de afirmação política e acredito que isso auxilie de forma positiva a afirmação identitária Pitaguary na Itá-Ara, como detalharei mais à frente, quando trato da ocupação da pedreira e de uma situação de violência que acometeu uma comunidade Tapeba.

Existindo uma ação de afirmação étnica exterior ao ambiente escolar, conjecturei que o mesmo ocorre no interior da escola, mas a sua existência é mediada por ações externas e também internas a ela. Quando se pensa sobre a educação dos traços culturais na escola indígena, percebe-se que existe nas falas dos funcionários da Itá-Ara – mais especificamente na fala dos professores, da diretora e da coordenadora pedagógica – uma homogeneidade nas respostas, de que a cultura deve ser preservada e “resgatada”, num mimetismo com o que o governo pondera ser representativo sobre a cultura indígena (SAMPAIO, 2009), ou no caso, a

cultura Pitaguary. Mas, na conformação prática para a execução dessa afirmação de “resgate”, há uma separação de atuações entre os sujeitos dessa escola que limita essa tarefa. Essa situação é expressa na escola como duas formas de interpretar o implemento da identidade étnica e se reflete na maneira como se deveria trabalhar com a cultura Pitaguary no interior do espaço escolar.

No início da pesquisa, ao ter contato com os primeiros professores da escola, apreendi na fala desses profissionais uma oposição entre os que achavam que a Itá-Ara estava “indo bem” e que não havia muito que alterar. No outro lado desse discurso, havia professores que não “compreendiam” o porquê de a escola indígena não ter mais atividades que justificassem o seu caráter de “diferenciada”. Essas duas visões também eram percebidas na composição do núcleo gestor na voz da diretora e da coordenadora pedagógica, principalmente.

Para melhor compreender essas duas visões de como expressar a cultura na Itá-Ara, agrego dois grupos de funcionários, que percebo como intérpretes distintos da forma de conduzir esse processo de criação cultural na escola. De um lado, a diretora e as professoras mais antigas da escola, do outro, a coordenadora pedagógica e a professora novata V.

A diretora e as professoras mais antigas coadunavam com um discurso de permanência da situação de condução da cultura dentro do colégio. Na fala da diretora, a escola era “bem assistida pelo Estado” e “seus professores tinham uma boa formação e uma metodologia adequada” ao ensino. Esse grupo acredita que a escola permanecia com um ensino de qualidade. Em algumas falas, a atribuição de como as disciplinas de cultura são trabalhadas na escola é vista como uma forma de diferenciação das outras escolas e que isso, por si só, aguçava a perenidade cultural do grupo. Essa situação fora relatada nas primeiras conversas com os professores, ainda em 2014, e me deixava incomodado por perceber que a escola se denominava como diferenciada e indígena, mas eu não conseguia perceber na observação direta como essas disciplinas colaboravam com a afirmação de ser Pitaguary.

De início, não estava claro para mim como ocorria o desenvolvimento da afirmação da identidade Pitaguary e da sua cultura na escola diferenciada, pois o principal objetivo dos preceptores seria o de focar no bom desempenho das disciplinas regulares. Não identificava na escola indígena a articulação constante entre as disciplinas “regulares” e as “específicas”, fato que só veio a se tornar mais evidente quando acompanhei as atividades exteriores à escola. Segundo a diretora da escola, a disciplina de cultura desenvolvida dentro da escola, apesar de ser importante, não era vista como “prioritária”, pois o objetivo final constituiria, sobretudo, preparar esses alunos para o mercado de trabalho. Alegava também

sobre a dificuldade de essa disciplina ser transmitida no ambiente escolar da Itá-Ara, por compreender que o problema da escola na “transmissão” ou “repasso” da cultura estava na localização do território indígena, situado em uma área muito “movimentada”. Para ela, “se a aldeia estivesse em um local mais isolado, a cultura seria melhor preservada e seria mais fácil repassar isto [a cultura] para seus alunos”.

Se a diretora da escola via nesta situação um problema a ser resolvido, suas ações não pareciam levar adiante essa perspectiva, tendo sempre uma atitude conciliatória com os professores da escola, uma vez que, como foi afirmado por ela, o objetivo é preparar para o mercado de trabalho, ou seja, tendo uma lógica escolar que leve em perspectiva a sua nota no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Esse ponto de vista retornou com maior ênfase na perspectiva metodológica da coordenadora pedagógica.

Em sua maneira de avaliar este “repasso” da cultura a coordenadora C, desde a primeira conversa, falava da preocupação de estabelecer um novo modelo de educação na escola, exigindo dos professores comprometimento e dedicação, principalmente por entender que a escola deveria ter maior compromisso com a educação de qualidade. Entretanto, o grupo composto pela coordenadora pedagógica e a professora V, sua sobrinha, acreditava que o ensino da escola não era bom, que a cultura não era trabalhada de forma adequada pelos professores, alegando que a falta de legitimidade da escola e dos professores pela comunidade não era exagero, e a sua negação seria “uma fuga para o real problema da escola”.

Na observação da coordenadora pedagógica, os planejamentos das aulas foram muitas vezes feitos na experimentação, outras vezes, na invenção de uma atividade sem planejamento prévio, no improviso. Nota-se que a preocupação com a educação de melhor qualidade, e que é refletida nas notas da SPAECE, é considerada, tanto pela diretora quanto pela coordenadora como mais importante do que a “transmissão” da cultura, ficando o trabalho de desenvolvimento da cultura em sala de aula fica a critério de uma avaliação das disciplinas regulares dos alunos em cada turma. Sua principal diferença está no entendimento de como fazer esta melhoria, que passa necessariamente por uma capacitação metodológica dos professores. Essa situação era percebida tanto na elaboração das disciplinas regulares quanto nas específicas.

Esta falta de metodologia terminou “por gerar uma desconfiança muito grande da comunidade em relação aos professores” da Itá-Ara. A falta de metodologia e de comprometimento dos professores foram considerados pelo grupo da diretora como uma avaliação exagerada. A legitimação e a formação – ou mais precisamente, a falta de formação dos professores Pitaguary – foram pontos relevantes listados pelos dois grupos e percebo que são

alegações que andam em par quando se observa esta questão, sendo necessário tratar de um quando se faz referência ao outro.

Apesar de muitos educadores terem iniciado ou estarem em cursos superiores, poucos desses professores indígenas têm formação superior e, por isso, não são valorizados por pessoas da comunidade. De acordo com a fala dos preceptores, algumas pessoas responsáveis pelos alunos não dão crédito ao ensino da escola por achar que o conhecimento dos professores é insuficiente para lecionar as suas crianças, considerando que muitos “não têm nem formação”, e que, portanto, a escola “não deve ser boa para ensinar”. Essa crítica é comentada pelos próprios professores, que discordam dessas alegações e afirmam ter capacidade total de ensinar em sala de aula, assim como qualquer professor de outro colégio da região. A impressão sobre a percepção da comunidade surgiu na fala de pessoas externas à escola, como antigas lideranças entrevistadas, que confirmaram que há uma “crítica” da população indígena ao se referirem a escola, mas essas antigas lideranças consideram que a diretora e as antigas professoras são muito dedicadas em seu ofício.

Essa discussão sobre a melhor forma de ser uma escola indígena e de qualidade recaiu, principalmente, sobre as responsabilidades dos professores com as suas disciplinas. Como foi colocado anteriormente, a busca pelo índice estipulado pelo governo é um dos objetivos da escola e sempre tomado como um referencial a ser alcançado. A coordenadora pedagógica se empenhou bastante em mudar a forma de planejamento das aulas, tomando, várias vezes, atitude direta de cobrança sobre os professores: exigindo a chegada no horário, decidindo que o planejamento das aulas ocorresse sempre na própria escola, obrigando o cumprimento de toda a carga horária, evitando dessa forma que os alunos fossem liberados antes do horário, como confirmado em conversa pelo diretor da escola Maria de Sá Roriz e durante a minha observação. Essa liberação dos estudantes antes do horário ocorria por não ter professores substitutos presentes na escola e essa situação não passou despercebida às lideranças atuais.

A relação entre alguns profissionais da escola e as lideranças levaram a discordâncias, principalmente sobre o modo como a escola Itá-Ara deve realizar suas atividades e sobre a própria aparência estética e decorativa do ambiente escolar. Por exemplo, foi dito por um professor que uma liderança que visitava a escola arrancou das paredes várias figuras feitas com E.V.A. e afirmou que uma escola que se pensa indígena não pode utilizar

“material feito pelos de fora”, que a decoração da escola deve ser artesanal, mas “feita com artesanato natural<sup>68</sup>”, fato confirmado posteriormente pela própria liderança A.C:

Quando você chegava na escola, era E.V.A. pra tudo que era lado. Eu odeio E.V.A. Gente, nós temos que trabalhar a cultura indígena e a ornamentação da escola, ela tem que ser feita com aquilo que retrata a nossa cultura. E.V.A. não é cultura indígena, meu povo. Olha, se teleporta e vá lá pra dentro de uma aldeia dentro da mata. Tu tá com a tua escola lá dentro da mata, lá na aldeia, lá tem loja pra tu comprar E.V.A., criatura?

Essa fala diz muito sobre os sinais diacríticos que visam a delimitar as fronteiras entre os grupos. Procura-se fazer do espaço da escola um local que exiba essa diferença, um exemplo disso são as sextas-feiras culturais que exibem danças e expõem artesanatos e comidas típicas. O que essa liderança procurava deixar claro é que a escola precisa acionar a sua distinção diante dos não índios.

Essas formas diversas de apreciar uma mesma questão pelos profissionais da escola deixavam claros os conflitos que foram sendo gradativamente colocados por esses sujeitos, primeiramente, nas conversas com os próprios professores e depois repetidos nas entrevistas durante a pesquisa. Na fala dos professores, no grupo que concorda com a diretora, a escola cumpre o seu papel e a incompreensão da comunidade ocorre por desinteresse dos pais, que não frequentam a escola e que deixam na obrigação dos professores a educação de seus filhos. Por outro lado, a professora V discorda completamente desse posicionamento e afirma que há um descompromisso de vários professores não só com a etnia, mas também com a educação. Porém, devo acrescentar que ocorreram mudanças significativas durante o ano de 2014 para o fim do ano letivo em 2015.

O momento da observação direta da escola e das relações entre os profissionais coincidiu com um processo de transformação da atuação da gestão sobre seus professores. A principal preocupação entre os membros da gestão, principalmente da coordenadora pedagógica, era com a evasão dos alunos e com as metas do IDEB. A diretora reconhecia o problema, mas não aprofundava minhas indagações sobre esses temas, sempre dizendo que a atuação dos professores era boa e que a comunidade é que não entendia a proposta da escola; ao mesmo, expunha que o censo dos alunos da Itá–Ara e a evasão dos Pitaguary para outras escolas ocorreriam no momento adequado. Esta situação de saída de alunos índios para outras escolas da região foi um ponto de interesse nesta pesquisa e culminou em visitas as outras

---

<sup>68</sup> Segundo relatado pela professora Vanessa em 04.05.15.

escolas do distrito e no levantamento das notas do SPAECE entre as instituições de ensino de Monguba.

Como forma de reter os alunos Pitaguary na escola indígena a coordenadora estipulou como meta a ocupação de todas as turmas do período matutino e vespertino por alunos da etnia; no seu entendimento, esse preenchimento só seria possível através da melhoria das notas do SPAECE, tornando a sua maior preocupação as notas dos alunos nas avaliações governamentais.

Essas posições contrárias não afetam de modo muito contundente as atividades escolares, nem as relações dos profissionais, mas se percebe a preocupação com a fala dos discordantes na hora das entrevistas, como se uns ficassem apreensivos com a fala do outro, numa busca por saber quem estaria construindo a verdade sobre a educação escolar indígena naquele dado momento.

### **3.2.3. As disciplinas regulares ministradas na Itá-Ara**

As aulas da Itá-Ara são ministradas por professores que foram denominados como professor categoria 1 e professor categoria 2. O professor categoria 1 é responsável pelas disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia. O professor categoria 2 são responsáveis pelas disciplinas de cultura, religião, artes e expressão corporal. As disciplinas regulares da Itá-Ara são ministradas pelo professor 1 e pouco se relacionam com algum conhecimento específico da cultura Pitaguary.

As disciplinas estudadas na Itá-Ara são as mesmas das outras escolas do ensino público da região, seguindo o que é estipulado nas diretrizes pela SEDUC. Apenas em poucos momentos, e nas disciplinas de português e história, foram feitos comentários sobre a cultura dos Pitaguary e, mesmo assim, estando amarrada muito à forma como o professor transmite sua aula.

Como exemplo dessa inserção da cultura Pitaguary em uma das matérias regulares da Itá-Ara, citamos a disciplina de história ministrada pela professora A.Cl., na turma de quarto ano do ensino fundamental no dia 09.06.2015. Essa turma era composta por 8 (oito) alunos; destes, apenas 2 (dois) são da etnia Pitaguary. Em seu plano de aula para esse dia, o primeiro objetivo seria narrar uma história que estimulasse a curiosidade dos alunos sobre a Mangueira Sagrada dos Pitaguary; em seguida, apresentaria o texto “A mangueira centenária”, com uma atividade interativa em sequência e, por fim, um trabalho individual.

Em sala de aula, minha presença não passava despercebida, mas já era menos estranha do que nas primeiras observações nessa turma. Sempre havia o momento em que recebia a atenção dos olhares dos alunos. Alguns menos inibidos continuavam a fazer suas atividades e brincadeiras sem nenhuma preocupação com minha presença, parecia até que estar no local e assistir à aula estimulava alguns a fazer suas traquinagens, como disse a professora C, em determinada ocasião: “Isso é só porque o André tá aqui, é?”.

A turma do quarto ano usava a sala que era conjugada com o laboratório de informática (LAI). Essa sala do LAI passava a impressão de ser uma antessala, ou mesmo uma “antissala”, pois os alunos ficam em uma área exígua, tendo, antes de entrar em sua turma, de atravessar a sala do laboratório, que estava com mais cadeiras do que o necessário, algumas ficando sobrepostas, permanecendo nessa situação por três meses.

Na realização do plano de aula, a preceptora falou um pouco sobre um dos principais eventos dos Pitaguary, solicitando aos discentes que fossem, junto com ela, tentando trazer das informações estudadas em aulas anteriores qual seria esse evento – os alunos iam aos poucos descobrindo que se tratava da festa da Mangueira Sagrada. Logo em seguida, leu o texto sobre a mangueira centenária. A escolha por esse tema nessa época era consequência da Festa da Mangueira Sagrada, que ocorreria no dia 12 de junho daquela semana.

Como forma de avaliação sobre o que foi lido em sala, aplicou para os alunos a atividade interativa. Essa atividade consiste em elaborar algumas perguntas com respostas de múltipla escolha, que possam mensurar o que foi apreendido durante a exposição. Esse exercício segue o seguinte modelo:

1. Falamos de:  
 Serra  Mangueira  Açude
2. Quem maltratava os índios?
3. O que os índios pedem a natureza?
4. Qual data comemoramos a festa da Mangueira?
5. Onde os índios eram trancados?
6. Onde se localiza a Mangueira?
7. O que havia dentro do tanque onde os índios eram jogados?

A resposta a essas indagações necessitou da intervenção oral da preceptora, pois alguns discentes não conseguiram finalizar esse exercício. Isso motivou à preceptora fazer uma repreensão verbal à turma, uma vez que já fora lido anteriormente outro texto retratando a mangueira, sendo “uma história conhecida dos Pitaguary”. Na fala da professora A.Cl, expõe que a Mangueira é um assunto recorrente: “já era para ter aprendido pelo menos um pouco sobre a Mangueira”. Esse tipo de citação dito durante a aula me fez refletir sobre a

Mangueira Sagrada como uma memória construída, que se estrutura tanto para os da etnia como para os alunos não índios, marcando a fronteira dessas populações que vivem na mesma área (BARTH, 2011). Essas distinções, que são seleções de elementos comuns ao grupo étnico, servem como marco referencial da afirmação de ser Pitaguary, que ao serem elencados oralmente, remetem a sua memória coletiva; há “pontos de referência”, mesclando as memórias de cada um a uma memória coletiva (POLLAK, 1989) que pontua sua fronteira.

A aula prossegue e a professora corrige as respostas de cada aluno. Alguns estudantes fazem a ponta do lápis e não se mostram interessados em concluir o exercício interativo, enquanto outros rapidamente o concluem. Depois de um tempo, a preceptora fez a correção da atividade e, em seguida, deu início ao trabalho individual. Essa nova tarefa objetivava a criação de uma redação que abordasse o seguinte tema: Como você imagina que será a festa da Mangueira Sagrada? Alguns fizeram pequenas redações e desenhos sobre o assunto proposto. Esse modelo de exercício é recorrente nas aulas do terceiro ao quinto ano, sendo notado sua frequência durante o ano de 2015 e 2016<sup>69</sup>.

Ao assistir aula de matemática, trabalhada pela professora Rb, percebi ser esta uma apresentação pensada de modo tradicional e regular, não contendo nenhum elemento que faça referência à etnia. Quando indaguei as professoras de matemática sobre o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI), fui informado que “apesar dele dar boas ideias de como se trabalhar com os alunos” determinados conceitos étnicos relacionados a cálculos, o material didático que os professores recebem é o tradicional. Rb complementou ainda que “nunca recebeu nenhum material da SEDUC que tivesse um conteúdo diferenciado para o ensino indígena”. Isso denota que determinadas disciplinas pouco revelam sobre os Pitaguary e dificilmente cabem alguma reflexão sobre a sua aldeia, como pensado pelo RCNEI.

#### **3.2.4. As disciplinas específicas ministradas na Itá-Ara**

Fazer o acompanhamento das disciplinas específicas foi a tarefa principal do trabalho, entretanto, o que notei é que praticamente não há um direcionamento exclusivo para que se faça um aprofundamento sobre a cultura étnica nas disciplinas específicas. Fica evidente, e isto é dito inclusive na fala dos professores, que a cultura Pitaguary é trabalhada em aula, mas o preceptor tem que revezar a sua temática com as necessidades de aprendizado

---

<sup>69</sup> Alguns desses desenhos foram selecionados e estão no anexo do presente trabalho.

de outras disciplinas, como a de português, por exemplo. Nota-se que há uma preocupação constante com o aprendizado convencional, “regular”, das disciplinas. Na fala da professora S, em entrevista no dia 15.05.2015:

E essa questão da gente também tá trabalhando esses meninos dentro da cultura, a gente tem uma dificuldade, mas aos pouquinhos nós vamos conseguindo, porque ao mesmo tempo que nós temos que trabalhar o aluno, dentro da escola indígena, com a cultura indígena, nós também temos que trabalhar o aluno para outra realidade, para o mundo lá fora.

Outro ponto importante sobre as disciplinas específicas é que elas são elaboradas pelos próprios professores responsáveis, pela especialidade da matéria a ser transmitida. Por exemplo, para a aula de expressão corporal, o educador responsável pela disciplina teve que estudar sobre o assunto e elaborar posteriormente como seria o seu ensino. Para isso, teve que arcar com os gastos para a compra de material sobre o assunto, pois não foi oferecido pelos órgãos governamentais de educação nenhum material didático. Alguns professores que participaram do ensino continuado tiveram a possibilidade de aprender durante o curso sobre esses assuntos através de lideranças e com peritos da etnia em pintura ou em plantas medicinais, por exemplo.

Quando conversamos com os responsáveis da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) sobre a educação escolar indígena da região, foi declarado que cada escola diferenciada deve montar a sua própria metodologia de ensino, promovendo o “resgate” cultural de sua etnia. Esse modo de construção oferece a cada grupo étnico criar seus referenciais – e a seus critérios – para a transmissão daquilo que é visto por eles como primordial para o ensino em sala de aula. Nesse momento, são catalogados pelas etnias os seus sinais definidores (BARTH, 2006), “resgatando” elementos de sua memória (POLLACK, 1989) e elencados alguns contos que terminam por ser incorporados às narrativas da sala de aula (GOODY, 2012). Adiante, mostrarei a importância desses contos e sobre a sua “criação” como meio de colaborar com a afirmação identitária do grupo.

O objetivo das disciplinas de arte, cultura e expressão corporal é sempre pensado com o intuito de trabalhar assuntos voltados à temática étnica, mas essas disciplinas são realizadas tendo como parâmetro as avaliações escolares. Dessa forma, o desempenho desses alunos nas avaliações da escola serve como medida para a discussão ou não sobre essas disciplinas específicas em sala de aula.

**Foto 4 – Alunos fazendo suas atividades durante a aula de cultura**



Foto: arquivo pessoal.

O que ocorre na prática escolar das disciplinas de arte, cultura e expressão corporal fica intrinsecamente conectado às disciplinas regulares, assim, caso uma turma não obtenha um bom rendimento nas matérias regulares de português e matemática, o professor 2, responsável pelas disciplinas específicas, como apresentado nos parágrafos anteriores, apresenta junto à turma um complemento daquilo que é visto pelo professor 1. Por exemplo, na aula de cultura, a professora 2 pode trabalhar o reforço na leitura com os alunos. O uso da disciplina específica termina por ser submetido às demandas da escola, o que implica usar esse tempo para outra função, distinta da que era prevista anteriormente.

Como exemplo dessa utilização da disciplina de arte para outra finalidade, cito aula acompanhada no dia 09.06.2015, sob a orientação da professora Rq. A exposição da aula ocorreu na turma de terceiro ano, com um total de 20 alunos, destes, 7 (sete) são Pitaguary. Durante essa aula, os educandos estavam confeccionando bandeiras para a festa de São João, que seria realizada no fim do mês na escola, contudo, não estavam muito interessados em continuar essa atividade e a professora passou para a aula de cultura. Para isso, foi à biblioteca e trouxe livros com temáticas diversas, inclusive indígena. Apesar de ser uma aula sobre a

“cultura” o objetivo era o incentivo a leitura. A educadora formou duplas e solicitou que cada um se revezasse na leitura dos textos.

Assistindo a outra aula específica, no dia 26.05.2015, ministrada pela mesma professora Rq, agora com foco na disciplina de cultura, a educadora transcreveu uma história indígena sobre um peixe que vivia em um lago. Após ler o texto aplicou um exercício de fixação do que havia escrito e lido. A avaliação da compreensão da turma pela professora consistiu em escrever perguntas com múltiplas respostas para serem respondidas pelos alunos. Como há uma parte dos discentes com dificuldade na leitura e na escrita, a solução às questões propostas foram realizadas sob a orientação da preceptora.

Segundo a professora “as aulas de cultura e arte não são tão boas de se trabalhar como a de português”, em que se “dá o reforço”, quando necessário, dessa disciplina. Logo no início desta pesquisa, notei que as disciplinas específicas eram mais eventuais, ou nos momentos em que era trabalhada a cultura, arte ou expressão corporal, os objetivos das disciplinas também se aplicavam à prática da leitura e, por consequência, terminavam por incentivar os estudantes na língua portuguesa.

A ênfase em priorizar as matérias de português e matemática já foi exposta na parte dedicada à apresentação da educação escolar indígena no cenário da educação escolar básica, vista anteriormente, mas o que a fala da preceptora Rq deixa claro é a sua preferência em ensinar as disciplinas regulares. Em suas palavras: “prefiro dar aulas de português, inclusive, os alunos também preferem essa disciplina do que as de arte, cultura e expressão corporal”. Essa preferência talvez tenha mais relação com a facilidade didática em língua portuguesa que a professora apresenta no momento da aula, pois em aulas desenvolvidas por outras educadoras, em outras turmas, percebi que, apesar da dificuldade de alguns alunos em acompanhar o conteúdo da aula, a professora conseguia passar as informações que havia planejado. Essa procura em colaborar com a leitura e escrita ocorre em outras matérias, como citado, inclusive em educação física.

A esses elementos metodológicos aplicados pelos professores da Itá-Ara me deparei com outros que percebo somar para afirmação identitária e para o reconhecimento pelos não índios desta. Esta afirmação passa por várias áreas e vão desde o ambiente da sala de aula, aos eventos fora da escola, como também com processo de militância de professores que são fomentados em situações externas ao ambiente escolar e que colaboram para o caráter diferenciado que o núcleo gestor busca exibir na Itá-Ara.

### **3.2.5. O uso dos espaços da escola pelos discentes, docentes e funcionários.**

Se em sala de aula o ensino da cultura dos Pitaguary não é efetivado com a frequência que a carga horária determina, uma vez que há uma “preferência” pelo ensino de outras disciplinas, os espaços da escola, por outro lado, são potenciais locais para desenvolver a afirmação da identidade Pitaguary. Entretanto, alguns destes não são usados em sua plenitude ou passam por uma recriação de como devem ser usados. Faço uma seleção e breve descrição de como eles são aproveitados.

#### **Os espaços da escola Itá-Ara e a sua realocação de acordo com as necessidades de utilização**

Como mencionado anteriormente, determinados espaços da escola Itá-Ara são utilizados de forma diferente a cada ano. Isso ocorre pelo motivo de as salas de aula possuírem tamanhos variados, não comportando a quantidade de alunos adequadamente. Desse modo, percebemos que durante as viradas de ano letivo de 2013 para 2014, as salas da coordenação, de professores e o laboratório de informática (LAI) permaneceram nos mesmos espaços; o mesmo não ocorreu no ano letivo de 2014 para 2015. A disposição das séries do ensino infantil e fundamental que foram alteradas de acordo com a quantidade de alunos matriculados em 2015 foi novamente mudada em 2016. Em 2014, a sala do infantil V, que estava ocupando a última sala do lado direito do semicírculo, foi deslocada, em 2015, para segunda sala do mesmo lado, onde, em 2016, funciona a sala de informática, uma área que de menor tamanho. Isso ocorreu em virtude de o número de estudantes ser menor. Na busca por uma melhor acomodação dos alunos, ocorrem essas constantes mudanças na localização espacial, tanto das turmas seriadas, quanto do próprio local da sala da direção e da sala de informática. Esses espaços e os seus usos são alterados ou transferidos de local de acordo com a necessidade da escola<sup>70</sup>.

Todos os espaços são móveis, o que deixa evidente a falta de local apropriado para cada uma de suas necessidades. Apesar de a escola ser razoavelmente nova, sua estrutura

---

<sup>70</sup> Estas mudanças são anuais e os exemplos são muitos, por exemplo, onde hoje funciona a coordenação da escola, no ano anterior, foi usado como sala de aula, onde em 2014 funciona o laboratório de informática, que serve de passagem para uma sala de aula, localizada na parte subsequente da mesma área, foi, em anos anteriores, definido na disposição espacial da escola como sala de aula e até mesmo a biblioteca. Da mesma forma, onde hoje está localizada a sala dos professores, pode ser novamente definido como um espaço para sala de aula. Nada impede que essas configurações das séries sejam modificadas no próximo ano letivo.

física foi feita sem o devido planejamento. A construção da Itá-Ara pelo Estado levou em consideração uma estética realmente distinta das outras escolas da região, com seu formato sinuoso, mas a atividade prática diária desse ambiente exige uma contínua realocação das séries da coordenação e do laboratório de informática (LAI). As salas adicionais construídas com recursos dos próprios índios visavam a resolver esses problemas de espaço, mas que ainda estão insolúveis, como será relatado adiante.

### **A biblioteca**

Um dos espaços que chamam atenção na área da escola é o da biblioteca, que, em anos anteriores, ficava na sala anterior à da informática. Atualmente, a biblioteca está localizada numa construção anexa, arquitetada pela própria etnia, mas não se pode afirmar que funcione nesse local. A construção do edifício anexo possui três salas e um banheiro, que é utilizado principalmente pelos preceptores. Essas salas agrupadas foram edificadas no terreno da escola, mas em uma área posterior ao prédio construído pelo Estado, não estando por este ligado fisicamente. Esse prédio foi erigido através de indenização das terras dos Pitiguary pela União.

Um dos objetivos dessa nova edificação seria o de ter salas de aula que fossem utilizadas por turmas seriadas pelos alunos, tornando fixos determinados espaços, como a sala dos professores e a coordenação, que são continuamente modificados, ou mesmo desativados, como ocorreu no ano de 2015 com a sala dos preceptores. Outra função dessas salas constituiria na sua utilização como ponto de reuniões pelos profissionais da escola e para o uso da biblioteca. Porém, o anexo está comprometido por uma má construção do edifício, correndo o risco de desabar. O laudo pericial foi dado por um profissional do estado enviado pela CREDE 1 e é possível comprovar sua análise pelas rachaduras nas vigas e paredes do edifício. Apesar disso, a sala da biblioteca permanece no prédio anexo.

Foi feita uma licitação para a realização da reforma em 2015, mas que foi suspensa pelo empreiteiro por achar que o valor da obra estava aquém do que valeria. Foi aberta uma segunda licitação para o reparo desse espaço e os Pitiguary esperam que até o fim do ano as salas possam funcionar como previsto.

Por enquanto, utilização desse espaço está restrita à busca de material didático por professores ou por algum aluno mais velho que seja considerado “de confiança”. Essa é uma das áreas que está sem um uso real, portanto, sem uma utilidade concreta, a não ser a de servir

como área de estoque de livros, perdendo a sua especificidade como área para pesquisa e local de consulta de material didático.

### **O laboratório de informática**

O laboratório de informática (LAI) fica em uma sala que é repartida em duas áreas. Uma delas sempre foi utilizada como espaço para o funcionamento do laboratório. Logo no seu início, em 2010, a sala chegou a receber 18 (dezoito) computadores, todos operando normalmente, mas o espaço físico não comportava tantos equipamentos eletrônicos e alguns permaneceram nas caixas. O LAI é aproveitado pelos professores para fazer seus planos de aula, para a pesquisa de atividades a serem aplicadas em sala, contando inclusive com os responsáveis pelo laboratório no “auxílio dos professores” nessas pesquisas, em momentos em que é necessário “digitar provas”, fazer “trabalho da secretaria”, ajudar os “alunos na hora de fazer pesquisas relacionadas a cada matéria”. Pela manhã, o responsável pela sala é o professor de educação física, L. B. De acordo com esse preceptor, em entrevista coletada em 01.03.2015, o LAI:

tá funcionando até com mais intensidade do que a própria biblioteca. Porque os alunos, infelizmente, eles, como a gente, tá na era da informática, eles têm fascínio maior em fazer pesquisa de trabalho mais nos computadores do que na própria biblioteca, e quase todo dia ele tem funcionado com a presença dos alunos, os alunos vêm e pesquisam.

Atualmente a sala está em funcionamento com apenas seis computadores. Os outros equipamentos de informática foram encaminhados à assistência técnica para serem avaliados e reaproveitados, pois, com o passar dos anos, foram apresentando defeito e retirados no local. Apesar da solicitação do núcleo gestor para que os computadores passassem por manutenção, nunca veio um técnico da secretaria de educação para realizar esta atividade. Na fala da coordenadora pedagógica: “O Estado funciona desse jeito... Gasta um dinheirão em produtos e depois deixa eles se acabarem. Muitos dos aparelhos podiam ser consertados, mas ficaram aí...”.

Segundo o professor L. B., está em planejamento a ampliação do LAI com maior número de equipamentos de informática, numa mescla de equipamentos novos e de outros restaurados. Para isso, “a sala de informática contará com dois monitores e três bolsistas, alunos da escola”. A função de monitor do LAI ficará a cargo do professor L.B., pela manhã, e pela professora S, à tarde, que já foi responsável pelo LAI em anos anteriores, estando agora

também como professora da EJA na escola. O educador L.B. informa que essas duas salas serão reformadas e transformadas em um único ambiente, mais amplo, o que possibilitará comportar todos os computadores ao mesmo tempo.

Essa nova organização objetiva que a sala seja disponibilizada, em momentos específicos, para os alunos realizarem alguma forma de atividade e para o uso desse espaço pela comunidade. Tal local será “mais voltado para o lado pedagógico do que para os termos técnicos da área de informática”. Por enquanto, o projeto final ainda não foi concluído, mas as conversas com um técnico de informática e a seleção de alunos bolsistas da escola para auxiliar a utilização do LAI foram concretizadas.

### **As salas de aula**

As salas de aula possuem tamanhos variados e são ocupadas conforme a quantidade de alunos, podendo estes serem mudados de local de acordo com a demanda da escola a cada início de novo ano letivo, como informado anteriormente. Duas dessas salas chamam a atenção por terem recentemente recebido uma decoração diferenciada das demais. A do nono ano, que em 2014 e 2015 funcionou como a sala dos professores, teve seu interior representado com modelos iconográficos que remetem às pinturas indígenas idênticas as feitas na pele dos Pitaguary em momentos de festividade, como, por exemplo, na festa da Mangueira Sagrada ou no dia (semana) do índio. A outra sala é a do quinto ano, onde funcionava anteriormente a coordenação da escola. Esta sala foi decorada com a “árvore de livros”, pintada na parede e que foi sendo preenchida semanalmente com textos, inclusive com lendas e contos indígenas.

A preocupação em definir a escola como indígena também está representada em objetos do dia a dia das salas, onde os materiais de atividade da escola são decorados e ornados com temáticas indígenas, como o balde para organizar lápis ou a caixa de armazenar objetos variados, que foram cobertos com fibra vegetal e pintadas com grafismos indígenas.

### **O pátio central**

Na hora do intervalo alguns alunos fazem uso desse espaço como uma quadra de esportes, uma vez que a escola é desprovida desse equipamento. Isso ocorre justamente por ser essa a única parte externa suficientemente ampla e ladrilhada da escola. É no pátio onde

são realizadas as acolhidas dos alunos nas segundas-feiras, principalmente pela manhã, e as “noites culturais”, na última sexta do mês.

**Foto 5 - Salas de aula “abraçando” o pátio central.**



Foto: acervo pessoal.

Aparentemente, a intenção do responsável pela edificação era construir um local nas escolas diferenciadas que fosse possível o seu uso para atividades culturais. O pátio central circular e os corredores das salas de aula, que aparentam abraçar o pátio, criam em mim a imagem metafórica da cultura regular recebendo de braços abertos a prática cultural indígena.

Esse juízo talvez seja o resultado de ser no pátio central o local onde ocorre com maior frequência a dança do Toré. Esse espaço circular distingue a estrutura da escola das outras da localidade e seu uso final para a afirmação da identidade Pitaguary é bastante significativo. A finalidade dessa área para a escola, produzida na distinção estética do seu formato, termina por ressaltar a especificidade étnica da utilização desse espaço.

A relação da estrutura física da escola, entre corredores e pátio central, colaborou com a sua utilização para a dança do Toré. Demarcado pelo seu formato circular o pátio foi

usado intuitivamente, ou mesmo formalmente para momentos culturais. Nas sextas culturais, por exemplo, este local é utilizado para outras atividades criadas pelos Pitaguary, principalmente para danças contemporâneas, regionais, bem como para apresentações teatrais e para momentos de festividades juninas.

### **A área de circulação**

A área de circulação retangular se distribui da seguinte forma: do lado esquerdo, fica a cantina e, do lado direito, há a entrada para outra sala de aula. A entrada dessa sala de aula que fica de frente para o refeitório é adaptada de acordo com as necessidades do ano letivo; podendo vir a ser convertida na coordenação da escola, como explicado anteriormente. Esse espaço começou a ser utilizado de forma muito mais específica a partir de 2016, quando, no período vespertino, a acolhida dos alunos começou a ser feita.

A acolhida dos alunos à tarde deixou de ser realizada no pátio em virtude de ser um espaço descoberto, o que era visto como uma dificuldade a mais para que os alunos participassem do momento. O mesmo motivo era tomado pelos próprios professores como uma condição para que não se fizesse o acolhimento. Como disse a professora V, esse momento deveria ser encarado como um dos mais importantes da escola: “Tem que se mostrar Pitaguary, inclusive na hora do sol da tarde, é preciso fazer a acolhida sempre!”. Se, em 2014 e 2015, essa prática teve expressão insignificante, sendo promovida por iniciativa de poucos professores, em 2016, ela foi implantada regularmente.

É no momento da acolhida que o corpo docente recebe os seus alunos no colégio, o que foi relatado pelos professores e por alunos como sendo uma das características da escola indígena, que sentem a sentem ser “hospitaleira”. Esse sentimento foi identificado ainda no ano de 2015, mesmo não ocorrendo atividades como esta na escola, segundo os preceptores a boa recepção se estendia aos visitantes e supervisores da CREDE que iam a escola. Na fala dos alunos os termos utilizados foram “acolhidas” e “confortadas”, evidenciando esta recepção.

Na acolhida os alunos se dirigem à área de circulação e ficam perfilados de acordo com a sua turma. No princípio, são feitas algumas recomendações gerais sobre a escola, logo em seguida, são tocados e cantados os hinos nacionais, estaduais e municipais. Ao fim, os alunos são convidados para participarem do Toré. Um dos membros do corpo docente faz o convite e pede para aqueles que não querem participar observem e respeitem tanto os professores quanto seus colegas durante a dança do Toré.

**Foto 6 – Dança do Toré durante a acolhida na área de circulação**



Foto: arquivo pessoal.

Estas atividades realizadas no pátio central e na área de circulação fazem com que estas duas áreas sejam a de maior relevância na afirmação étnica na escola, talvez tão importantes quanto as disciplinas específicas, uma vez que é através destas manifestações que se solidifica aqueles elementos teóricos trabalhados em sala de aula. Seria por meio destes dois locais que a escola ganharia maior visibilidade em relação aquilo que é definido como uma cultura distinta da sociedade que a circunda, afirmado pelos profissionais da escola como necessário para o devido caráter de distanciamento dos outros povos.

### **A “quadra de esporte”**

Por mais que seja contraditório descrever sobre uma área que não existe na escola, a prática esportiva termina por ser feita em outros locais do distrito. Para realizar a atividade prática, o professor responsável pela disciplina tem que se deslocar para uma quadra municipal que fica a quatro quarteirões da escola, trajeto feito no horário do turno da tarde. Esse deslocamento tem sido alvo de reclamação dos pais, que acham perigoso um profissional fazer a atividade física num local público distante da escola, fato narrado inclusive por uma

antiga liderança, que não criticou o profissional ou a escola, mas que considerou que é desgastante para os alunos este percurso.

Como forma de facilitar as suas aulas, o preceptor de educação física escolheu, como lugar alternativo à quadra de esportes do município, a própria casa de apoio dos Pitaguary, local onde ocorreram as primeiras aulas de educação escolar indígena, após a saída da Maria de Sá Roriz. A casa de apoio tem uma área ampla e, logo na entrada, possui uma “oca”, local relativamente espaçoso e coberto, que oferece mais conforto e facilita a transmissão teórica e a prática dos esportes de que a aula necessita.

Para esse docente, a construção da quadra na área da própria escola é importante não só pelo melhor desenvolvimento de suas atividades, mas também como um espaço a mais de lazer para os alunos, fato corroborado por um dos alunos que afirmou que a escola era boa, mas não tendo “nada para fazer na educação física”. Uma parte do terreno da escola foi aplanado para a construção da quadra pelos próprios Pitaguary, mas o dinheiro foi insuficiente para dar continuidade à obra.

As aulas de educação física são teóricas em sua maioria. Nessas aulas, são passados conceitos de técnicas esportiva indígenas e não indígenas. Na fala do professor L.B.:

**L.B.:** Por ser em colégio indígena, geralmente a gente tem que abordar as modalidades indígenas e...

**A. B.:** Quais são essas modalidades?

**L. B.:** É... Os jogos indígenas em si. Eu trabalho os jogos indígenas na parte do... Tipo, à tarde, no primeiro horário é uma turma. Digamos, terça-feira, aqui, são duas turmas, o 6º e o 8º, e eles fazem educação física no primeiro horário, digamos, e no segundo horário, eles vão fazer português... E os jogos indígenas, eu trabalho mais a parte teórica. A gente aborda o assunto, a gente faz estudos, pesquisas as modalidades indígenas, faz trabalho de seminário de apresentações, divide em grupos para especializar, tipo cabo de guerra, o arremesso de lança, é mais teórico do que prático. Aqui, infelizmente, é assim, por conta da escola não ter um local que a gente possa fazer os treinamentos, que possa fazer... A educação física tem que ser 100% prática. Mas aqui, infelizmente, não é, porque ela [a escola] não dispõe de nenhum local que eu possa ficar... E o espaço que eu utilizo com os alunos é a oca... Na oca é um local menor, mas eu consigo fazer alguns trabalhos com ele... Na oca, dá pra fazer alguns trabalhos. Agora, no momento, eu tô trabalhando com eles o handebol. Eu estipulei mais ou menos umas cinco ou seis aulas de handebol, sendo que quatro são práticas e duas são teóricas. A gente faz primeiro aquecimento. Como é que a gente faz o aquecimento? Pulando corda. A gente pula corda e tal, faz o alongamento antes e depois fazer o treinamento de cabo de guerra. Faz o treinamento físico de força deles. Aí, no caso, tem o atletismo, que é também uma modalidade indígena que também a gente faz. A gente já fez os jogos indígenas improvisado, que foi bem legal, eles gostaram pra caramba. O futebol não deixa de ser um... Um jogo que é praticado pelos indígenas... A tora, aqui no Ceará, aqui no Ceará, ela é feita com o tronco da carnaúba, nos outros locais, é com juriti, eu acho que é... Se eu não me engano, é Buriti.

Nessas informações, percebi outras formas de desenvolver a afirmação indígena. Mesmo que o modelo praticado seja ainda muito teórico, o professor procura abranger o modelo para além do ensino “regular” e desenvolve outras formas de atividade esportiva. Essas atividades vão ainda além, sendo produzidos, inclusive, alguns objetos de prática esportiva indígena; de acordo com o educador L.B., “a gente fez, um tempo atrás, no trabalho de artesanato. No artesanato, fizemos o arco e flecha, fazer a lança, a tora”. Essas atividades esportivas trabalham a identificação indígena, mas, dentro do contexto da educação do Estado, elas também servem de motivo para auxiliar a leitura e a escrita dos alunos de modo a colaborar com o aprendizado destes:

**L.B.:** A gente fez um trabalho que a gente... Eu particularmente gosto também de trabalhar a parte da grafia e da leitura com os alunos, não deixando... Já que o colégio não tem um local específico. Então, é como a educação física é interdisciplinar, aí eu vou um pouco pro lado do português. Tipo, eu exploro... Eu exploro português com os alunos na parte teórica [das modalidades esportivas].

Mesmo as aulas de educação física buscando compreender noções de jogos que englobem as práticas indígenas (o que é bem condizente com a educação indígena), é ainda importante para esse profissional dar prosseguimento com os estudantes nas matérias regulares. Mas outras formas de afirmação identitária são produzidas na escola.

### **Casa de apoio**

Apesar de não ser um anexo da escola Itá-Ara, a casa de apoio serve de base para algumas atividades escolares. As primeiras salas de aula em uma construção independente a esta escola foi na casa de apoio e a sua utilização foi imaginada como necessária em virtude dos eventos de conflito entre as primeiras professoras da educação indígena e a gestão da escola Maria de Sá Roriz. Após ser criado para abrigar as turmas indígenas o seu uso tornou-se regular para diversas atividades e até hoje serve como local de reunião e de abrigo aos “parentes” de outras etnias que vem participar de encontros que dizem respeito a temática indígena.

Esta área já abrigou além das salas de aula, outras iniciativas de uma educação diferenciada, que não se destinava apenas aos alunos da escola, mas ao grupo Pitaguary. Dentre estas podemos citar a olaria, que confeccionou inúmeros objetos, o horto, com plantas de várias medicinais e a oficina de projetos elaborados pelos Pitaguary de Monguba, como relatado pela professora V, que utilizava a casa de apoio para ministrar cursos: “em 2014 [...]

me colocaram na coordenação do Projeto Mais Educação e uma das oficinas trabalhadas no projeto seria cultura”<sup>71</sup>. Neste período ela foi “a única funcionária da escola que não trabalhava dentro da escola, trabalhava na Casa de Apoio”, logo em seguida trabalhou com as crianças da etnia no projeto Raízes Indígenas, ainda na casa de apoio, que visava ensinar aos alunos técnicas de confecção de ornamentos indígenas e tradições de outras etnias.

Ainda com o intuito educativo este local é utilizado eventualmente pelo professor L.B. para assuntos relacionados a educação física, fazendo o uso do espaço para prática esportiva e para a confecção de material de esportes indígenas, como citado em parágrafos anteriores.

### **3.3. Atividades educacionais não curriculares da escola Itá-Ara**

Acredito que atividades que ocorrem através da escola sirvam para a auto afirmação de ser Pitaguary e da compreensão pelos que não são da etnia, da importância destes eventos para a sua conscientização sobre esta população autóctone. As atividades presenciadas foram muitas vezes promovidas pelos próprios professores ou fazem parte de algum projeto elaborado por instituições externas, como a CREDE, que planeou um tipo de atividade que incentivasse a leitura e a escrita dos alunos e ao mesmo conscientizando o “resgate” da cultura dos Pitaguary. Outros momentos foram propiciados por motivos extraordinários mas que incidem, no meu ponto de vista, sobre a formação militante de professores que em suas manifestações, trazem para a escola um discussão sobre a sua etnia e as arbitrariedades que os povos indígenas ainda sofrem.

#### **A sexta cultural**

Esse evento faz parte de uma programação que objetiva apresentar as criações culturais que são feitas pelos professores em conjunto com os alunos na Itá-Ara na última sexta-feira de cada mês, tendo o seu início a partir das dezoito horas, no horário normal para as aulas da EJA, que excepcionalmente tem suas aulas suspensas. Neste evento, a escola abre suas portas para a comunidade e exhibe várias atividades produzidas pelo corpo docente e discente. É possível encontrar artesanato, comidas típicas e, principalmente, danças, tanto indígenas quanto contemporâneas.

---

<sup>71</sup> Entrevista concedida em 09.05.2015.

Frequentemente, o início do evento é marcado pela dança do Toré, mas não é necessário que isso ocorra em todo encontro. As apresentações das danças acontecem no pátio central e são representadas danças indígenas coreografadas pelos alunos e professores da escola. Algumas dessas danças são praticadas tendo como base músicas do norte do País, que remetem ao festival folclórico de Parintins, que possui a tradição de trazer elementos da cultura indígena em suas canções. Dentro dessas apresentações, também são apresentadas músicas contemporâneas ensaiadas pelos próprios alunos, tendo como base algum cantor ou grupo musical que esteja em evidência.

Esse evento de congregação entre a escola e a comunidade já foi mais efetivo em anos anteriores, mas, desde 2014, sua frequência tem sido reduzida. Em 2015, a sua ocorrência foi quase inexistente. No primeiro semestre, a única apresentação que seria realizada em maio foi cancelada por causa de uma forte chuva que se precipitou sobre a região; após essa tentativa de realização, a outra sexta-cultural só foi novamente realizada nos dois últimos meses de 2015. Em 2016, as noites culturais voltaram a ser realizadas com a periodicidade de anos anteriores.

Essa festividade que ocorre na escola é valorizada pelos alunos indígenas e não indígenas, sendo uma das referências que mais foram citadas por eles, como será apresentada no próximo capítulo.

### **A visita ao Pajé Barbosa**

Como forma de ampliar a relação dos alunos da Itá-Ara com a cultura dos Pitaguary, os professores do terceiro, quarto e quinto anos realizaram uma aula de campo com o Pajé Barbosa.

As crianças da escola seguiram a pé até a residência de Barbosa, que fica numa parte mais elevada da TI, quase “subindo a serra”. No momento da visita dos alunos, o Pajé estava concedendo uma entrevista para estudantes de uma universidade. As professoras foram recebidas por Francilene, sua filha, que nos direcionou para um terraço amplo na lateral da casa. Ao iniciar sua fala, Pajé Barbosa comentou da felicidade de estar com “aqueles convidados ilustres” e acrescentou, posteriormente, que “a razão da vida dele era ser Pajé, por causa das crianças”.

Essa é uma preocupação real do Pajé, que procura participar com frequência dos eventos da escola, seja nas noites culturais ou no dia do índio, e acredita que é através dessa convivência com os conhecimentos de fora da escola, numa relação de complemento, que o

“índio aprende a ser índio”. Peritos em outros saberes na cultura dos Pitaguary fazem visitas eventuais à escola, principalmente na semana do índio, como o Pajé Barbosa, que possui conhecimento em vários tipos de plantas medicinais e que fez a seguinte reflexão sobre a escola, dizendo que “[a escola] é importante na transmissão da cultura Pitaguary e a responsabilidade que a instituição escolar tem em dar pra comunidade esse conhecimento”<sup>72</sup>.

**Foto 7 – Alunos do 3º, 4º e 5º ano em aula sobre cultura na casa do Pajé Barbosa**



Foto: arquivo pessoal.

Como em uma aula expositiva, Barbosa explicava algumas informações sobre a dança do Toré, a sua origem e a sua relação com a religião, a distinção entre a pajelança e a “macumba”, o porquê de várias músicas cantarem sobre o caboclo<sup>73</sup> e não sobre o índio. Seus

<sup>72</sup> Relato do próprio Pajé Barbosa em entrevista concedida no dia 19.04.12.

<sup>73</sup> Vale aqui lembrar a categoria caboclo trabalhada no livro “O índio e o mundo dos brancos”. Neste livro, a figura do caboclo tem sentido polissêmico, sendo construída e entendida pelo empreendedor, pelo posseiro e pelo próprio índio de forma distinta. Essas três vertentes veem essa categoria da seguinte forma: o empregador pretende impedir o reconhecimento dos trabalhadores indígenas em suas terras para não entrar em conflito com órgão de proteção ao índio, os posseiros que afirmam que no local das terras ocupadas só existe caboclo que quer se esconder atrás do índio e, portanto, acha legítimo entrar no território demarcado e existe, no outro extremo dessas construções identitárias, o índio que alega ser caboclo para ser aceito na sociedade dos brancos. Todas as três razões de criação para essa categoria pretendem chegar ao mesmo ponto, que é a imagem do índio integrado à sociedade envolvente, extremamente dependente do comércio regional, sendo considerada como oposta à figura do “índio selvagem”. Portanto, o caboclo é um elemento em constante transformação, moldando uma

alunos ouviam com atenção e buscavam tirar dúvidas quando não entendiam alguma informação, numa curiosidade tímida, mas interessada.

Pajé Barbosa iniciou uma sequência de músicas de Toré e estimulava o tempo todo a que os alunos também cantassem, instigando sua participação e a sua espontaneidade, proposta aceita por alguns, mas a maioria ficava apenas na escuta do que ele falava. Na sua explicação sobre uma das músicas cantadas no Toré, fazia interpelações quando necessário e narrava sobre o índio e as suas práticas ligadas à natureza e voltava a cantar:

A gente começa a cantar no Toré e grita, esse grito é o grito das aves, a gente imita os animais da floresta, a gente imita a onça do mato, é disso que o canto do Toré fala... “Caboclo de pena, peneirou, peneirou, peneirou”, olha só... O caboclo tava tratando a comida que tinha colhido... “A cabocla de pena peneira no chão, peneira no ar, que nem gavião”... É preciso a gente ver o que estamos fazendo para criar uma música do Toré.

Essa aula, para mim, era a visão de uma relação de aprendizado coletivo, em que a geração mais nova está sendo preparada para receber os conhecimentos da geração mais velha. Entretanto, o diferencial é que, nas palavras do próprio Pajé, “estamos criando cultura, tudo é criação”, em que a cultura adquirida remete ao passado, mas se abre para o novo e para o momento presente. Numa reelaboração do que foi dito por Margaret Mead (2015), esses modos de vida atual, “embora simples, pertencem essencialmente à tradição histórica em que se inserem”. Essa declaração de Barbosa foi muito oportuna, porque ele demonstra que não é suficiente querer ser o que os seus antepassados já foram e pensando em ser o índio que os outros esperam que seja encontrado, cristalizado no tempo e desconectado do processo histórico, mas ao inverso disto, ele afirma que o importante é permanecer na sua cultura, mas criando elementos do seu cotidiano.

Estar com as crianças em sua casa e com a possibilidade de ensinar sobre o seu conhecimento é não reificar o índio, mas o contrário, mostrar quem ele é no contexto urbano, como falou o próprio Barbosa. Em sua aula, continuou pedindo para os alunos se estimularem a tentar fazer uma canção de Toré. Que para fazer uma música, não tinha nada de novo, que “bastava escutar os sons da floresta, o canto das cachoeiras, o canto do vento na paria”; para ele, o Toré é possível de se criar a partir da vivência. E cantou mais um Toré, agora sobre a serra da Monguba:

Minha serra tem pedra  
Pedra tem nome

---

identidade flexível aos interesses dos que se apropriam dela, e acredito que a figura do caboclo seja uma estratégia acionada pelos índios para manter um relacionamento de menor tensão entre os índios e os não índios.

Pedra da Torre  
Pedra tem nome  
Pedra da Mariquinha  
Pedra tem nome.

E continuou sua aula cantando outro Toré, agora da etnia Tremembé: “Minha aranha tecedeira, tece, tece sem parar”, alegando, outra vez, da importância de falar sobre as coisas que nos rodeiam, do que é familiar, e improvisou mais uma música em que colocou o nome de um aluno da escola: “Aqui está Wellington, e aqui está, e acabou de sentar” e, logo em seguida, comentou “tudo é só uma criação, criada por mim, criada por vocês [pelos alunos]”.

Esse momento de aprendizado fora da sala de aula e direcionado para as disciplinas específicas foi muito valorizado pelos alunos, que ouviram a fala do Pajé Barbosa com muita atenção. Nessa aula de campo de aprendizado distinto do ambiente escolar, os alunos ficaram à vontade para perguntar sobre as lendas dos Pitaguary e uma das perguntas acabou sendo feita sobre a localização do “pé de livros” do Pajé Barbosa. Esse conto foi uma criação de uma professora da Itá-Ara, que o desenvolveu a partir de uma solicitação da CREDE 1.

### **A árvore de livros**

A criação da história da árvore de livros foi uma iniciativa da CREDE 1, que vem desde o segundo semestre de 2015 participando com mais frequência da organização pedagógica da escola, estimulando os professores a trabalharem as especificidades da cultura de cada etnia. Dessa preocupação, surgiu um projeto de redação para os alunos do segundo ao quinto ano, dividido em três etapas: a primeira tem como tema as lendas indígenas, a segunda trabalhará com cartas e, por último, “notícias de jornal”. As propostas da construção desses textos é incentivar os alunos a ler e a escrever, principalmente nas séries iniciais do fundamental. Cada texto produzido pelos estudantes serviria de folhas para a árvore do livro, pintada na parede da sala do quinto ano.

A professora Ro, da Itá-Ara, foi selecionada pela CREDE para desenvolver uma história que estimulasse os estudantes a elaborar suas redações baseadas na temática indígena. Sua intenção foi criar um conto infantil em que fosse inserido o Pajé Barbosa como o criador dessa árvore, que continha todas as lendas já narradas por ele. Essa iniciativa uniu os ensinamentos da disciplina regular de português com a específica de cultura, numa forma de “resgate” da

cultura dessa etnia, como citado pela superintendente da CREDE. O conto recebeu o título de “Pé de livro” e foi narrado em sala de aula e no encontro dos alunos na casa do Pajé:

Era uma vez, há não muito tempo atrás, o Pajé Barbosa, da aldeia Pitaguary de Monguba, homem sábio com doutorado na floresta e na vida, muito solicitado para compartilhar seus saberes, até para palestrar em universidades.

Mas o Pajé Barbosa gostava mesmo era de estar com as crianças, contando lendas acontecidas na Serra da Monguba e cantando as músicas do Toré. No entanto, seu tempo estava ficando pouco para fazer o que mais gostava, que era estar com as crianças. Isso o estava angustiando, lhe deixando triste.

Ao cair da noite, Pajé teve um terrível sonho. As crianças de sua aldeia estavam esquecendo as lendas, porque Pajé estava sem tempo para contá-las, foi aí que Pajé pediu ajuda aos encantados. Então o Pajé foi guiado até a Pedra da Torre. Chegando lá, ao contemplar a natureza, os encantados da mata lhe entregaram uma semente. Mas não era uma semente qualquer, era uma semente especial e logo todos saberiam o porquê.

Pajé teria que plantá-la logo que chegassem em casa, no local que ele se reunia com as crianças e assim fez o Pajé, logo que chegou, plantou a semente e a regou. Já estava entardecendo e em volta do local que ele plantou a semente, dançou o Toré com as crianças.

No dia seguinte, para a surpresa de todos, uma árvore grande e frondosa apareceu. E ali, embaixo daquela linda árvore, reuniram-se o Pajé e as crianças, e a cada lenda contada por Pajé, as folhas se transformam em casulos brilhantes e reluzentes, logo em seguida, dos casulos não saíam borboletas, mas sim, livros mais brilhantes ainda. As crianças ficavam encantadas quando a magia acontecia. É que dentro dos livros, para surpresa de todos, estavam as lendas que Pajé tanto gostava de contar e as crianças amavam escutar. E assim, o nosso Pajé ficou muito feliz, pois quando ele não tinha tempo para estar com as crianças, elas iam para debaixo da árvore, pegavam um livro e liam, as maiores liam para as menores, e assim elas sentiam a presença do Pajé e seus ensinamentos. (Profª Ro).

No texto é possível ver a citação a marcos diacríticos indígenas e dos Pitaguary da Monguba, respectivamente, os encantados da floresta e a Pedra da Torre. Esse conto criou nos estudantes uma expectativa de ver a árvore de livros que eles já estão habituados a encontrar diariamente na escola, por isso a pergunta feita pelas crianças sobre onde estava o pé de livro do Pajé. A inserção de elementos da cultura indígena no “pé de livro” foi uma estratégia de estimular os alunos a escrever, mas também de desenvolver nestes a compreensão sobre identidade indígena. Uma identidade distinta da população que a envolve.

O conto criado pela professora tem o potencial de ser universal, apesar de ser circunscrito à região da Monguba; possui, como afirma Jack Goody (2012), os elementos que um conto deve ter, pois é “breve”, tem personagens “humanos” que interagem com “encantados”. Nada impede que o fascínio da história do “pé de livro” seja repassado, a partir de então, para as outras gerações, numa associação ao que Goody aborda sobre o mito, e que pode ser adequada ao conto, em que a “transmissão generativa seja uma necessidade virtual”. Assim como a história sobre oca de pedra narrada por meu pai ficou gravada em minha

memória desde a infância, esse conto tem potencial de marcar nos alunos, indígenas ou não indígenas, a relevância dessa região para os povos residentes do local. Caso essa história se propague, ela terá alcançado o imaginário dos Pitaguary, como ocorre com a lenda da Pedra da Torre, que é contada para os outros Pitaguary e cantada em Torés. A Pedra da Torre fica no alto da Serra da Monguba, e é de fácil localização por ser uma pedra bem alta com uma rachadura em sua estrutura. Essa lenda foi escrita pela diretora da Itá-Ara para o livro da sua etnia:

Os mais velhos contam que a pedra da torre é encantada. Que há muito tempo atrás, uma moça foi subir por dentro da pedra e, quando deu fé, foi atraída por uma forte luz; com algum tempo, a moça ficou ariada nesse aluminoso e não conseguiu mais encontrar saída de volta. Foi assim que a moça despereceu naquela luz, ficou na pedra e nunca mais desencantou. Dizem também que tinha época que saía da pedra uma bola de fogo muito grande que descia a serra. No que a bola de fogo ia descendo, a serra ia diminuindo, diminuindo, até ficar do tamanho de uma laranja.

Os contos são ficções, principalmente quando estão restritos à oralidade, mas quando são escritos, como afirma Goody, eles recebem outra conotação, pois enquanto histórias orais, eles poderiam ser recriados, sem a “preocupação com a memória precisa”. As versões escritas de um mesmo conto devem manter certa coerência para serem identificadas com a versão “correta”. Os relatos das lendas e dos mitos, podemos deduzir, eram criados sem essa precisão, em que a criatividade preenchia a lacuna do esquecimento.

Pierre Clastres faz análise parecida e cita que mitos, ou no caso, as lendas, são, quando necessários, objetos de transgressão das regras estabelecidas, devendo considerar que “o interesse muito recente que suscitam os mitos corra o risco de nos levar a tomá-los muito ‘a sério’” (2003, p. 146). Clastres faz essa observação no texto “De que riem os índios” e destaca que esses povos, quando narram suas lendas, também falam de elementos e personagens que merecem respeito e cuidado no trato diário, mas que podem ser reelaborados em situações estranhas ou mesmo contrárias ao normal da sua atuação. O que Clastres pretende colocar em pauta é que a realidade pode ser vista como uma representação e que ela própria detém os meios de ser contada de outro modo, como por uma visão cômica de algo que deve ser considerado imperativo. Segundo Goody, em toda transmissão de histórias, “há esquecimento e há criação”. Dessa forma,

não há possibilidade de se considerar esse aspecto do “mito” oral como estático, e isso nos apresenta um quadro muito diferente do lugar do “mito” naquelas culturas – não estabelecido ou unitário, mas diversificado e múltiplo – e também do lugar da criatividade neles (2012, p. 65).

Nessa afirmação, percebe-se a semelhança com que o Pajé entende sobre a criação das músicas dos Torés. Para mim, essa criação e reformulação de histórias refletem a própria trajetória de mudança do índio do Nordeste no passar dos anos, na relação de contato, com o não índio. Na fala de Goody, ao falar da criatividade oral, “a mudança ocorre com o passar do tempo, na forma de um machado de pedra na criação de ferramentas auxiliares” (2012, p. 63). Do mesmo modo, a mudança nas ações e estratégias, como afirma Cunha (1998).

A potencialidade dessas histórias também pode ser percebida na relevância dada à Mangueira Sagrada dos Pitaguary. Sua história persistiu no cotidiano dessa população através da memória que se estende desde os tempos da escravidão dos índios e da sua posterior invisibilidade étnica, fazendo a ligação entre as gerações, como afirma Le Goff (2003), construindo a relação dialética entre a memória individual e coletiva, e tornou-se o principal evento dos Pitaguary. Sua história é continuamente contada pelos Pitaguary e sobre ela são feitos trabalhos escolares, como citado em parágrafos anteriores. A festa realizada sob sua copa é o momento maior da confraternização das aldeias Pitaguary e a presença dos alunos e de professores da escola indígena é uma constante.

### **A festa da Mangueira Sagrada**

A festividade da bicentenária Mangueira Sagrada ocorre no dia 12 de Junho, na localidade de Santo António e constitui um grande evento na região. Nessa data, a comunidade recebe a presença de outras etnias do Ceará, que vêm homenagear seus parentes Pitaguary, representantes da Igreja, órgãos governamentais, não governamentais, jornalistas da região, estudantes de outras escolas do município e outros sujeitos interessados em observar e participar desse momento solene.

No local da celebração sob a copa da mangueira, as lideranças Pitaguary, trajadas com seus colares, pulseiras, cocares, cachimbos, pinturas corporais, maracás e vestimentas feitas de palhas, fazem seu discurso político e de agradecimento. Há um movimento intenso de pessoas em diversas direções, os alunos e os professores ficam sob a sombra de tendas armadas no local. Após as falas das lideranças e de pessoas ligadas à prefeitura de Maracanaú, os índios reúnem-se próximos ao tronco da Mangueira e, ao redor desta árvore, dão as mãos a outros Pitaguary, caracterizados ou não. As atenções se voltam para os que estão em volta da Mangueira. Têm início as orações sob a copa. Com o fim das orações que pedem proteção e a

quebra das “correntes” que “atravancam” os Pitaguary, principia a roda de um enorme Toré, com várias gerações se integrando para a dança.

**Foto 8 – Professores e alunos da Escola Itá-Ara sob a tenda em uma manifestação cultural na Mangueira Sagrada**



Fonte: arquivo pessoal. Fotografia tirada no dia 12.06.15.

A presença dos estudantes em 2015 na festa do dia 12 foi menor que no ano anterior. Tal fato ocorreu em virtude de indisponibilidade de veículo adequado para a condução dos profissionais e discentes da Itá-Ara. Foi priorizada a presença dos alunos do primeiro e do segundo ano e apenas os que fossem da etnia; mesmo estes passaram por uma seleção, pois o transporte só poderia conduzir 12 pessoas. A informação do núcleo gestor era a de que os alunos retornassem próximo ao final do horário da aula e que assistissem junto dos professores aos discursos feitos pelas lideranças e as orações feitas pelo Pajé. O objetivo dos alunos em participar dessa aula era o de vivenciar na prática as construções culturais que eram trabalhadas na escola indígena.

A história da Mangueira Sagrada remete ao tempo da escravidão e da perseguição aos índios da localidade pelos fazendeiros que se intitulavam como os donos da terra. Um tempo que marcou a memória coletiva dessa população, um tempo de “lembranças

traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas, [...] lembranças durante tanto tempo confinadas e transmitidas de uma geração a outra oralmente” (POLLAK, 1989, p. 5). Essa ressonância que se repete “durante décadas” à espera do momento de ir ao encontro da memória oficial é uma característica da emergência étnica das populações autóctones nessa busca pela sua afirmação.

De acordo com Pollak, “quando vemos pontos de referência de uma época longínqua, frequentemente os integramos em nossos próprios sentimentos de filiação e de origem, de modo que certos elementos são progressivamente integrados num fundo cultural comum” (1989, p. 10). A Mangueira Sagrada, em sua extensão impressionante, parece reforçar a sua resistência e perenidade, formando uma ponte entre o passado e o presente, ela própria sendo a voz e o eco para a afirmação identitária. A presença dos alunos da Itá-Ara no dia da festa é uma aula de história vívida sobre a sua etnia, rememorada e celebrada pela geração atual, ressonando os desejos ainda inconclusos que os índios buscam, bem como uma voz que visa a preservar aquilo que já foi alcançado.

### **3.3.1. A participação das professoras na “luta” pela terra indígena e o seu fortalecimento da identidade Pitaguary**

A fronteira do território Pitaguary de Monguba foi, em períodos recentes, fonte de conflito entre os índios e os não índios. Esses momentos tão delicados para a população local ocasionam a compreensão da importância das conquistas empreendidas pelas lideranças mais antigas. Percebo nessas ocasiões que os professores mais novos que participam das mobilizações criam ligações mais fortes com o movimento (GONH, 2011). Essas participações dos professores nas mobilizações, acredito que sejam importante para a escola, pois podem levar para a sala de aula as percepções do que pode vir a ocorrer se o movimento ficar arrefecido ou se for desvirtuado para outras funções, priorizando um grupo de índios ao invés da coletividade.

A retomada da pedreira, por exemplo, talvez tenha sido o marco maior das investidas dos não índios na região e mobilizou parcela significativa das lideranças do território, além de entidades governamentais e da sociedade civil. A recuperação da área do empreendimento de extração de pedra fez com que a professora V tomasse parte da mobilização e a fez sentir como as disputas de poder entre os índios e os não índios eram definidas, inclusive com a utilização de coerção do Estado. Sobre isso, a própria preceptora comenta que a troca do plantão da polícia foi realizada em frente à pedreira, local que no

momento só estava sendo ocupado pelos Pitaguary que recebiam sair dessa área e a pedreira voltasse a ser apossada pelos empregados do empresário. Segundo a professora V.:

V.: Tinha a van da FUNAI, tava em frente à minha casa e eles estavam precisando de urgência que levassem a van para lá. E nesse tempo, eu estava casada e o meu marido não queria levar porque era um carro federal, não queria pegar, aí eu que peguei a chave foi dirigindo a van. Aí a minha mãe lá de dentro da pedreira, eu tava fora e ela [disse]: “Vanessa eu quero que você anote todas as placas das viaturas!”, eu estava fora da pedreira e ela dentro, e eu fiquei anotando. “Vanessa, eu quero que você ligue para fulano de tal!”, aí eu ligava (entrevista concedida no dia 09.05.2015).

Em outra ação de conflito foi relatado pela professora S que, no limite sul da TI dos Pitaguary de Monguba, próximo à granja, os índios que viessem a passar perto ao terreno seriam ameaçados por funcionários do empreendimento, que avisaram que não queriam ninguém passando pelo local. A justificativa da professora para passar próxima à granja era a de que alguns moradores da região usavam aquele caminho quando queriam realizar alguma trilha com familiares para subir a serra ou para colocar armadilhas para a caça. Segundo ela, a ameaça chegou ao ponto de serem exibidas armas para coagir os Pitaguary, sendo ela mesma uma das que foram duramente repreendidas pelos funcionários.

A professora V afirma que em sua fala uma transformação de sua atuação junto a sua etnia e sua aldeia nestes momentos de conflito. Ela se considerava como estando de fora do movimento e o momento em que despertou para a militância foi no momento da pedreira.

V.: Eu não conseguia ter interesse, eu não via interesse da minha parte para participar do movimento. Eu não via o porquê de estar lá. Algumas até me questionavam em relação a isso, minhas tias mesmo me questionavam por que eu não participava. Principalmente por eu ser a filha mais velha, eu, filha de uma liderança muito forte dentro da comunidade. Porque ela é uma liderança muito forte aqui, muito conhecida, mas eu não participava. Não tinha quem fizesse eu participar, eu não saía de casa. Eu ainda fui para uma manifestação antes de 2013 na pedreira, saí. [...]. Mas eu não era ativa, eu não era. Eu fui uma vez para Caucaia, num evento que teve lá, mas sem gostar, não gostava. Eu fui para uma reunião, uma vez ela me fez ir para uma reunião, pra participar de um seminário que tinha lá, eu fui dormir. Eu saí e fui dormir, não gostei. Não gostava. Não era pra mim, eu acho que não estava na hora certa, eu só senti isso depois.

Este processo de entrar em contato com a realidade de retomada da pedreira e da ameaça por fazer um trajeto em um espaço vizinho ao seu território repercutiu de forma direta na militância da professora V. De uma forma diferente a hostilidade sofrida pela, ainda jovem, professora Vt, que já no início das primeiras turmas do ensino indígena, aflorou a necessidade de se colocar como índia ao enfrentar uma dirigente da gestão da escola Maria de Sá Roriz. Esses momentos distantes no tempo – uma ainda em 2002 e outra em 2011 – não foram os

únicos a ocorrerem na história dessa etnia e das etnias em geral, como ocorreu em 2015, durante uma conferência regional que contou com a presença de várias etnias e com órgãos federais.

**Foto 9 – Índios partindo da Conferência Nacional de Política Indigenista para o território Tapeba em auxílio aos parentes**



Foto: arquivo pessoal, tirada no dia 29.07.15.

Nesse encontro, a situação de conflito existente entre os índios e os não índios ocorreu durante a Primeira Conferência Nacional de Política Indigenista – Etapa Regional (Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte), que ocorreu entre os dias 28 a 30 de setembro de 2015. Na conferência, as lideranças indígenas desses três estados junto com outras lideranças indígenas do Pará e Amazonas, que estavam presentes no encontro partilhando suas conquistas, debatiam junto aos órgãos governamentais planos para serem discutidos e depois apresentados em um congresso final em Brasília.

No segundo dia da conferência, ainda pela manhã, chegou a notícia de que famílias Tapeba tinham sido retiradas durante a madrugada de suas casas, sob a ameaça de armas de fogo e tinham sido feitas de cativas várias mulheres e crianças. Vale ressaltar que o terreno onde estas famílias residiam já era demarcado. Assim que souberam do ocorrido, os

Pitaguary rapidamente se mobilizaram e acionaram veículos para seu transporte para a TI dos Tapeba. Seguiram antes das dez horas da manhã do hotel onde ocorria a conferência para o território onde havia ocorrido a agressão. No veículo que fez o transporte, foram duas professoras da escola Itá-Ara, junto com outras professoras e lideranças Pitaguary, jovens da etnia ligados a lideranças e pessoas de outras etnias. Confirmando uma frase coletada anteriormente pela professora V e mais especificamente na voz da professora Rb, em entrevista concedida em 15.05.2015, sobre a participação dos Pitaguary em mobilizações indígenas:

Rb.: V ai está tendo uma manifestação em tal canto, vamos? Vamos! Aqui na escola não tem essa não, todo professor que entra dentro da escola já fica sabendo da realidade como é. É assim a gente está aqui, se ligar alguém agora [dizendo]: “Está tendo uma manifestação lá em Fortaleza pra gente ir”, então a gente vai. A gente tá junto, pega as coisas e vai. Não quer nem saber se vai voltar vivo, mas a gente vai porque a gente está lutando por uma coisa que é da gente, né?

Infelizmente, esse tipo de ação contra os índios não é uma exceção e é colocada em discussão há vários anos. Roberto Cardoso de Oliveira, no livro “O índio e o Mundo dos Brancos”, trata desse assunto da violência contra os índios quando aborda os Tukúnas no alto Solimões. O autor visa a colocar em evidência como a ordem nacional age de modo imperativo sobre a ordem tribal, gerando uma sequência de transformações que exige uma análise sobre essa situação de contato, procurando mostrar o modo pelo qual os índios que estão numa relação de contato mais próximo com a realidade nacional desenvolvem, junto a esta, novas estratégias de sobrevivência da sua identificação grupal e da sua identidade étnica. Para Cardoso de Oliveira, o contato pode ser mais bem compreendido se entendermos que a identificação passa por um processo de fricção interétnica.

Esse conceito fricção interétnica discorre sobre o contato entre grupos sociais distintos, como os índios e os brancos, e que por vezes assumem “características de proporções totais”, muitas vezes iniciando uma competição por bens materiais e gerando ações colidentes entre os grupos<sup>74</sup>. Esse conceito também visa a superar a opinião corrente na época em que estes povos eram percebidos como aculturados. O princípio da aculturação

---

<sup>74</sup> No livro “O Trabalho do Antropólogo”, Cardoso de Oliveira afirmará que a relação de conflito entre os grupos é um eufemismo diante das relações estabelecidas, pois a sociedade indígena são minorias envolvidas no interior de uma sociedade maior, dominante e culturalmente hegemônicas que envolve aqueles grupos, ou seja, de minorias étnicas inseridas no espaço de um Estado-Nação. As fricções interétnicas são caracterizadas pelos “seus aspectos “competitivos” e, no mais das vezes, “conflituosos” [...], envolvendo toda a conduta tribal e não tribal”. O conceito de fricção interétnica é, portanto, uma forma de compreensão dessas interações, mas, ainda, incapaz de expressar a gravidade da situação à qual as populações aborígenes estão submetidas.

assegurava que as populações em contato frequente com outra cultura, distinta da sua, gradativamente, assumiriam as mesmas características que a da cultura envolvente e dominante. Uma das críticas feitas sobre a aculturação é a de tentarem pareá-la à de sociedade, como se ambos fossem termos “traduzíveis um no outro”. O estudo busca suplantar essa ideia de aculturação das populações autóctones, mesmo reconhecendo as descaracterizações de algumas tradições dos aborígenes.

Como proposta de separação para esse impasse, ele faz a proposta de rever a relação entre índios e não índios como opositivas, “históricas e estruturalmente demonstráveis”. Os Tukúnas do Solimões passam pelo processo de oposição não só tribal, mas também de contraste com relação ao do não índio. Esse ponto deve ser observado com muita atenção, pois reflete as tendências das escolhas de comportamento dos índios diante das perspectivas sociais que venham ao seu encontro. Essa concepção de opostos é uma constante nos mitos indígenas. Os mitos autóctones, criados e recriados, terminam por refletir nos movimentos messiânicos que surgem, os desconfortos destes grupos étnicos diante da sua oposição ao não índio.

Esses movimentos messiânicos, que também foram abordados por Manuela Carneiro da Cunha no livro “Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade”, refletem o quanto a exploração do branco sobre o índio é “intensa”, na falta de uma palavra que dê ainda mais peso à situação de fricção existente. Só podemos concluir que a opressão coletiva é forte ao ponto de despertar situações de total desacordo com a vivência diária experimentada. Como resultado dessa situação de aflição e agonia indígena, surge em algum local entre as tribos, a profecia de um reformador social que libertará os índios e exterminará os brancos. A intervenção por uma manifestação messiânica acima de suas capacidades operacionais os levará a alcançar a liberdade de viver a seu modo. Crer é a forma de essas populações escaparem da carga abusiva a que estão submetidos. O índio, incapaz de se livrar do branco, é colocado em uma dicotomia: ou resiste, ou adere ao mundo que o envolve.

Crer foi também a atitude usada pelos índios que permaneceram no hotel enquanto seus “parentes” seguiam para o território Tapeba. No momento em que alguns foram prestar auxílio à população ameaçada, os que ficaram no hotel realizaram fortes orações, finalizando com uma grande roda de Toré, pedindo que tudo terminasse bem.

O uso da força e da violência<sup>75</sup> já foi utilizado outras vezes para fazer os índios aderir ao processo econômico, às vezes, legitimado pelo próprio Estado, como ocorreu no passado com os Pitaguary<sup>76</sup> e como ficou claro na colocação da professora V, descrita mais acima. A estrutura de poder e a política dos não índios da região se submetem ao campo econômico, isso faz com que não se deixem aos autóctones muitas alternativas nessa relação de violência e terror que recai paulatinamente sobre suas aldeias. Entretanto, acredito que essas ações, como o episódio sobre a pedreira e sobre a situação de tomar como refém uma parte da comunidade Tapeba, mobiliza os índios das etnias e, no caso desta pesquisa, os professores da escola indígena, a tornarem-se militantes de sua causa e a querer preservar e assegurar as garantias das populações indígenas. Segundo a educadora V levar assuntos como a ocupação de uma área contígua à terra indígena Pitaguary para a escola diferenciada seria uma das formas de trabalhar sua cultura e de mostrar a importância de uma contínua mobilização, evidenciando a ligação entre os momentos de atuação militante e a educação que estes proporcionam sobre a “luta” indígena, fomentando um referencial que pode ser usado em sala de aula.

---

<sup>75</sup> Mesmo não sendo nosso objetivo neste trabalho, está claro que a violência contra os índios é um ponto a ser discutido ao menos brevemente neste, justamente por encontrar em outros textos situação análoga, sendo uma circunstância recorrente em outras pesquisas que tratam sobre etnia. No livro de Maria Sylvia de Carvalho Franco, “Homens livres na ordem escravocrata”, a autora traz o perfil do campo paulista durante o ciclo cafeeiro e afirma que a violência no campo rural é, antes de ser naturalizada, imperiosa, servindo como uma forma de *status* e de uma moral ser demonstrada cotidianamente, qualquer situação servindo para o conflito entre pessoas conhecidas e até mesmo amigas. Uma das respostas para essa situação de violência constante era a escassez de bens materiais para a subsistência dessas pessoas. Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro”, afirma que o paulista é principalmente uma população de brasilíndios, ou de caboclos, que aprenderam a ser rudes contra o seu próprio povo, retirando da terra, durante as bandeiras, os seus meios de sobrevivência. Vale ressaltar, entretanto, como diria Pierre Clastres no livro “A Sociedade contra o Estado”, que o que caracteriza a economia do índio é a sua abundância e não sua escassez, consumindo o necessário para o seu bem-estar. Na medida em que os produtos sazonais não são mais encontrados no ambiente, ocorrem seus deslocamentos para outras áreas. Essa manutenção da natureza é algo inconcebível para o branco, que é incapaz de aceitar tal mobilidade, e a mudança nessa forma de movimentação natural na economia indígena é motivo de preocupação pelos brancos, principalmente quando interessados em manter uma mão de obra “cativa”. A violência contra os índios é bem explorada no texto “Metáforas naturalizantes e violência interétnica na Amazônia contemporânea: memórias do terror e instrumentos da etnografia”, em que João Pacheco de Oliveira descreve que a justificativa para a violência contra os índios são as comparações destes com os seres que vivem nas matas e florestas, numa analogia que trata o índio como um ser da natureza. Pareado aos outros animais que dividem a mesma região em que habitam e que agem sobre as transformações destas minimamente, o índio é percebido como um ser quase anticultural, ou sua antítese, em processo de interferência sobre o seu mundo apenas na proporção da sua necessidade. Sob esse estereótipo de seres pré-culturais, os povos indígenas seriam menos merecedores de receber um tratamento igualitário da população envolvente. O que é constatado por Cardoso de Oliveira ao conviver com as populações de Benjamin Constant, que considera os índios como sujeitos sem “a cultura” necessária para viver entre brancos. Infelizmente, as razões para as violências contra essas populações autóctones ainda carecem de uma pesquisa maior, mas as relações de interesse sobre os bens materiais são uma constatação.

<sup>76</sup> Como bem exposto na dissertação de Eloi Magalhães, “Aldeia! Aldeia! A formação histórica do grupo indígena Pitaguary e o ritual do Toré”, que aborda em alguns pontos sobre do seu trabalho a violência que aconteceu com os Pitaguarys no passado e também no momento de sua pesquisa.

**Foto 10 – Oração feita pelas etnias pedindo proteção aos índios no território Tapeba**



Foto: arquivo pessoal, tirada no dia 29.07.15.

Vale ressaltar que a própria escola Itá-Ara foi uma conquista que passou por um processo particular de hostilização por parte da sociedade de Monguba que não percebiam, ou não entendiam, esta etnogênese provocando por fim a criação da escola indígena. A não aceitação desta população nas salas de aula no primeiro momento da educação escolar indígena levou, em momento posterior, a conflitos que culminaram com a saída dos alunos da escola e a criação das salas exclusivas para a etnia em um outro local. Esta situação será revista a seguir.

### **3.4. A escola Itá-Ara e o conflito com a escola Maria de Sá Roriz**

A escola Maria de Sá Roriz tem uma importante passagem na história da educação escolar indígena para os Pitaguary, por este motivo foi este um dos locais que busquei dados sobre a educação regular e a educação indígena. O contato com esta escola regular visava levantar dados sobre as considerações feitas pelos professores indígenas em relação a evasão dos alunos. A averiguação dos motivos da saída dos alunos Pitaguary para

outras escolas levou a outras informações que incidiam sobre as notas das avaliações governamentais, fato que será tratado adiante.

Como relatado anteriormente neste capítulo, os profissionais da Itá-Ara informaram sobre a saída de alunos da etnia da sua escola indígena e estes mesmos profissionais indicaram os possíveis motivos para este fato. Com esse objetivo procurei dados junto à escola Maria de Sá Roriz sobre os alunos que migraram da Itá-Ara para as suas salas de aula.

A visita a essa escola foi realizada em meados de 2014 e teve o objetivo de apresentar um pouco sobre meu objetivo na pesquisa. Posteriormente, na primeira conversa com seu diretor, busquei saber mais sobre os profissionais desta instituição de ensino e, diante do que já havia sido narrado pelos profissionais da Itá-Ara, obter uma descrição de como ocorrera a criação das primeiras turmas indígenas, mas sob o ponto de vista de outro gestor, esperando ter a sua percepção sobre o mesmo tema. Logo em seguida o diretor informou que a escola indígena havia começado em duas salas de aula do seu espaço e fez apenas um breve resumo do que já havia sido relatado pelos próprios Pitaguary. Na segunda conversa, que ocorreu em novembro de 2014, o diretor da Maria de Sá Roriz conduziu o assunto do nosso tema e, sem muitos preâmbulos, fez diversos comentários depreciativos sobre os professores da Itá-Ara e sobre a direção da escola. Quando perguntei sobre a evasão dos alunos, o diretor franziu a testa e fez uma expressão de deboche que guardo na memória, fato que me constrangeu de imediato, principalmente por saber da situação de hostilização que antigos membros da gestão da Maria de Sá Roriz praticaram com os primeiros professores indígenas.

A relação de antagonismo que se formou entre os primeiros professores indígenas e a gestão da escola na época da criação das salas indígenas iniciais incide na falta de aceitação da afirmação identitária dos Pitaguary, e a fala atual do diretor parece ainda marcar a relação de rivalidade entre as duas escolas. Por parte dos Pitaguary, o tratamento hostil pelos gestores foi de espanto, pois “era gente que já nos conhecia desde criança”. Na fala da docente S, nós “fomos educados pelos mesmos professores e crescemos com as mesmas pessoas”. Esse episódio a deixou constrangida pela não aceitação da sua afirmação étnica.

O fato de se reconhecer como índio os distinguiu socialmente e agora se torna necessário mostrar, com evidências, a sua capacidade de valorar a sua cultura étnica, inclusive através da escola. Esse “ter-de-mostrar-se-índio” faz parte do cotidiano dos Pitaguary, principalmente em ações externas a sua comunidade, exibindo-se nos trajés e no artesanato. Mas também deve ocorrer no ensino escolar indígena. Entretanto, a afirmação étnica existente na Itá-Ara é, por vezes, realizada em momentos fora das disciplinas específicas, uma vez que

a escola tem outras prioridades educativas, como discutido em parágrafos anteriores e como será visto no próximo capítulo.

As avaliações governamentais anuais por que passam os estudantes da Itá-Ara refletem pouco sobre a sua educação específica, contudo, é sobretudo por essa nota que é construída a fala do diretor da Maria de Sá Roriz, desconsiderando a especificidade da escola indígena. É sob a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é feita a comparação entre as duas escolas por esse diretor, que considera os interesses governamentais para a educação como valores a serem seguidos. Fica evidente para ele que os professores indígenas da escola Itá-Ara deveriam passar conteúdos de modo a apresentarem resultados similares aos das outras escolas da região e isso incidiria na qualidade do ensino, que está atrelada aos resultados dos exames anuais.

O que estava em discussão na fala do diretor não era a possibilidade dos Pitaguary valorarem sua cultura no ambiente escolar, mas de mostrar que a escola indígena podia ensinar, com os mesmos resultados das escolas regulares do município. Ocorre que atingir essa meta ainda é uma barreira a ser superada pela escola Itá-Ara. Os limites do corpo docente são reconhecidos pela gestão dessa escola, muitos ainda em vias de concluir sua formação superior. Para a superação desse marco, a gestão da referida escola, principalmente a coordenadora pedagógica, tem exigido outros modos de trabalho de seus professores. Esse processo está em construção e ainda não é visível fora do âmbito escolar, o que dificulta a mudança de percepção da comunidade ao redor.

Isso fica aparente na conversa travada pelo diretor da Maria de Sá Roriz, quando o indaguei com a seguinte pergunta: “Você acha que o ensino da escola Itá-Ara é um bom ensino?”. Tentando buscar o motivo para a evasão dos alunos Pitaguary, a fala do gestor da Maria de Sá Roriz recai, principalmente, sobre o baixo índice alcançado pela escola indígena no IDEB, refletindo diretamente na qualidade do ensino. Mas para ele, a escola tem vários problemas, dentre estes, cita: a não observância da carga horária, pois “é comum, bem antes do fim do horário da aula, os alunos da Itá-Ara virem buscar seus irmãos na porta do colégio”. Ainda em seu raciocínio ele considera que as pessoas da comunidade acham que o ensino da Itá-Ara “não é sério”. Esse seria outro ponto a ser considerado como um dos motivos para a evasão de alunos, considerando ainda que escola indígena “não tem professores capacitados para o exercício da profissão”. Essas são ações que estão sendo mediadas pela escola e os resultados ainda não foram atingidos.

Tentando buscar respostas sobre isso na própria escola indígena, perguntamos o motivo pelo qual os alunos indígenas saíam da escola. A diretora respondeu que os pais dos

alunos não entendiam a proposta da escola e tentava amenizar essa situação. A coordenadora pedagógica enfatizava que este é um problema a ser resolvido e que não há subterfúgios para a possível resolução dessa evasão a não ser o trabalho pedagógico sério e de qualidade pelos professores. O fato é que as disciplinas avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) demonstram que as notas da escola Itá-Ara são abaixo das demais escolas municipais da Monguba, entretanto, esta situação deve observar que as notas da escola vêm conquistando gradualmente uma melhora. Adiante será feita uma comparação entre os dados obtidos nas avaliações (p.108).

### **3.5. A evasão dos alunos Pitaguary da escola indígena**

A informação de que alunos não indígenas estavam matriculados na escola foi um dado proeminente na observação da escola indígena foi. Desde meados do primeiro semestre de 2014, esse elemento constava nas minhas verificações sobre a escola, mas estavam restritas às turmas do EJA que estudam no período noturno. No início do segundo semestre de 2014, tive a informação, através de uma professora, que estão matriculados na escola vários alunos não indígenas em todas as turmas.

Ao perguntar sobre a quantidade desses alunos à diretora da escola, constantemente era informado da necessidade de realizar um censo para ter esse dado, porém, sempre era avisado que esses alunos não eram em grande número, apesar de alguns professores afirmarem que a quantidade de alunos não índios na escola aumentara<sup>77</sup>. Achei inquietante saber que a escola diferenciada recebia alunos não indígenas, entretanto, tive a informação de que estes participavam das manifestações culturais e, segundo relato dos professores (e observado por mim na escola), revelou-se que as intolerâncias entre os índios e os não índios eram inexistentes na escola Itá-Ara.

Num primeiro momento, estava parecendo que o ingresso desses alunos fazia parte de uma conquista significativa da criação da escola, onde o processo de hostilização aos Pitaguary havia sido superado<sup>78</sup>. De acordo com os professores, os não índios que estudam na escola têm interesse pela cultura Pitaguary e demonstram respeito pela sua identidade, mas,

---

<sup>77</sup> Como a escola está inserida na organização do MEC, todas as escolas diferenciadas devem receber alunos de qualquer grupo em suas salas de aula.

<sup>78</sup> A educação diferenciada Pitaguary começou a funcionar em duas salas de aula da escola municipal Maria de Sá Roriz. Essa fase é destacada pelas professoras R (atual diretora), Ge e Vt como um período de muita discriminação contra os alunos da etnia por parte dos profissionais dessa escola. Com a construção da Casa de Apoio, as aulas passaram a ser ministradas neste local, onde suas manifestações culturais podiam ser realizadas livremente e sem oposição. Em 2007, as aulas começaram a funcionar na escola Itá-Ara.

por outro lado, os preceptores também afirmam que os alunos índios sentem vergonha de participar de ações que se referem às suas tradições. Do mesmo modo, alguns professores da etnia também não demonstravam interesse em participar de algumas atividades relativas a sua etnia no interior da escola, como a sexta cultural<sup>79</sup> e a acolhida. Esse fato era identificado no momento da acolhida dos alunos, que deveria ocorrer todas as segundas-feiras e que apenas no final de 2015 voltou a ser realizada com a frequência dos anos anteriores.

A princípio, pela fala dos preceptores, especulei que havia um descontentamento por parte dos Pitaguary com algumas lideranças e isso motivou a retirada dos filhos da escola. Essa consideração parecia estar correta, pois durante o I Encontro da Juventude Indígena do Ceará, ocorrido em fevereiro de 2014, na casa de apoio dos Pitaguary, foi dito que não era para acontecer cismas entre os Pitaguary, uma vez que todos são um povo só, que a escola deveria “ensinar o índio a ser índio” e, ao mesmo tempo, preparar para o mercado de trabalho. Esse dado em demonstrar a preocupação dos índios na inserção do mercado de trabalho é um posicionamento justificado, principalmente porque essa é a realidade dessa comunidade, já bastante integrada ao contexto urbano.

A fala que na hora me desassossejou foi que existiam na escola “professores acomodados e com vergonha de serem índios”. Essa informação recolhida no início do ano de 2014 não tinha tido até então a relevância necessária, mas, ao final do mesmo ano e fazendo uma revisão do que tinha sido colhido, comecei a me perguntar se não havia uma disputa no interior do grupo Pitaguary que não havia sido capaz de perceber até aquele momento, fato que depois ficou evidente.

Tentar descobrir o motivo pelo qual os índios preferiam estudar em outra escola foi uma tarefa que se mostrou difícil de concretizar, principalmente porque essas informações não foram repassadas pelas escolas da região. Entretanto, para saber de quantas pessoas em idade escolar estávamos observando, foi preciso fazer esse levantamento de dados. Para isso, recolhi informações na unidade de saúde indígena de Monguba sobre o total de crianças e adolescentes residentes no território indígena, o que englobava o total de crianças indígenas em idade escolar que estão na aldeia e nas suas margens. O que foi repassado pela técnica de enfermagem do local (e depois confirmado pela agente de saúde indígena e liderança local, AC) é que a população entre dois a dezenove anos soma 130 pessoas, distribuídos da seguinte forma:

---

<sup>79</sup> A sexta cultural tem ocorrido com frequência mensal deste o final de 2015 e tem tido continuidade durante o ano de 2016. A exceção ocorreu no mês de abril em virtude do falecimento do cacique Daniel.

Esses dados são imprecisos para verificar o real percentual de alunos matriculados na Itá-Ara, em virtude das faixas etárias que foram estipulados pelo órgão de saúde, sobretudo na faixa etária entre dois a três anos e entre 15 a 19 anos. Na idade entre dois e três anos, uma parte dessas crianças estaria matriculada no infantil III, mas essa turma só recebe alunos a partir dos três anos de idade. Entre quinze a dezenove anos, uma parte desses alunos estaria, teoricamente, em escolas de nível médio, como realmente constatamos ao visitar a escola profissionalizante de Pacatuba.

**Tabela 2 - Quantitativo de crianças e adolescentes indígenas em idade escolar no distrito de Monguba**

QUANTITATIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM IDADE ESCOLAR	
IDADE	QUANTIDADE
2 a 3	11
4	9
5 a 9	52
10 a 14	24
15 a 19	34
Total	130

Fonte: Unidade Básica de Saúde Indígena (2016).

Apesar de ocorrer essa imprecisão em relação à faixa etária, é possível saber a quantidade de alunos Pitaguary matriculados na escola e ver o percentual dessa população comparado com o de índios em idade escolar da TI. Com base nesses dados e no total de alunos indígenas da Monguba matriculados na escola, percebe-se que pouco mais da metade dos Pitaguary – o que totaliza 74 alunos e que representa 57% dos alunos em idade escolar – estão registrados na escola indígena.

Na escola Itá-Ara, a resposta sobre a quantidade de alunos, tanto indígenas quanto não indígenas, era computada pelo núcleo gestor, mas apenas no período da matrícula no início do ano. Mesmo assim, esse dado não me fora repassado, tornando difícil mensurar se ocorria ou não a diminuição de membros da etnia na Itá-Ara e o ingresso cada vez maior de não índios. Como forma de apurar esse total, realizei uma consulta pessoal a cada professor da escola no início de 2016. Tal iniciativa foi motivada pela espera em receber do núcleo gestor da escola indígena as quantificações dos discentes dos anos de 2014 e 2015 – que foram consecutivamente proteladas. A informação sobre a quantidade de alunos pode ser observada na tabela a seguir:

**Tabela 3 - Alunos indígenas e não indígenas matriculados na Itá-Ara em 2016**

Turma	Total de alunos	Alunos Pitaguary	Alunos não índios
Infantil III	11	6	5
Infantil IV	16	9	7
Infantil V	15	5	10
1º ano	7	2	5
2º ano	13	5	8
3º ano	19	13	6
4º ano	15	7	8
5º ano	11	2	9
6º ano	15	3	12
7º ano	22	10	12
8º ano	25	8	17
9º ano	16	4	12
Total	185	74	111

Fonte: Professores da escola Itá-Ara.

A quantidade de alunos não Pitaguary supera a de índios em 50%. Como relatado pelos profissionais da Itá-Ara, a escola indígena não pode deixar de matricular quaisquer alunos que queiram estudar em sua escola. O motivo levantado para esse número elevado de alunos é indicado por alguns professores, que sugerem que a escola é vista como “mais fácil de passar” do que as outras da região, ou ainda, que os alunos “indesejados das outras escolas” são aconselhados a procurar matrícula na escola indígena. Esses dados não foram possíveis de serem conferidos nas instituições de ensino pesquisada, mas foram citados nas entrevistas e conversas feitas com os professores.

Esse percentual de 50% corresponde apenas aos alunos do ensino infantil e fundamental, e não leva em conta os matriculados do EJA. As turmas do EJA possuem 122 alunos, destes, apenas 5 (cinco) são Pitaguary. Conseguir os dados de acréscimo de alunos foi mais fácil do que averiguar onde os alunos da etnia estavam sendo matriculados ao saírem da Itá-Ara. Mesmo tendo feito o levantamento na própria escola, não consegui descobrir na íntegra onde os alunos índios se matricularam ao saírem da Itá-Ara para outras escolas, obtive apenas algumas indicações.

Como os dados de 2015 sobre a quantidade de alunos índios e não índios não foram levantados no decorrer do ano letivo, não consta quantos saíram para as outras escolas. Entretanto, verifica-se que ocorreu um acréscimo na quantidade de alunos, que de 258, em 2015, passou para 307, em 2016, um aumento de quase 19% de inscritos na escola, devendo ser creditado à EJA esta ampliação, pois no ensino infantil houve uma diminuição de 12,5% dos matriculados, que passou de 71 para 62 alunos, menos 9 (nove) estudantes registrados, e no ensino fundamental, a diminuição dos alunos foi de 4,6%, passando de 129 para 123,

menos 6 (seis) alunos matriculados. O total de colegiais que saíram do ensino infantil e fundamental da Itá-Ara foi de 15 alunos, não significando que todos fossem da etnia.

Para descobrir para qual unidade de ensino os alunos que saíram da Itá-Ara seguiram, tive que fazer uma pesquisa de maior proximidade com as outras escolas da região, a saber, a Escola Maria de Sá Roriz, a Escola Major Assis Nepomuceno e a Profissional de Pacatuba; à exceção desta última, as informações, infelizmente, não foram alcançadas da maneira que se pretendia.

Segundo os dados recolhidos na escola Maria de Sá Roriz, foram transferidos da escola Itá-Ara 11 alunos, mas a direção da escola não sabia quais eram indígenas ou não. Apesar de ter solicitado aos responsáveis dos alunos que enviassem resposta com relação a sua etnia, não foi devolvida nenhuma informação sobre eles. Vale ressaltar que esse colégio recebe apenas alunos para as turmas do infantil III ao quinto ano. A procura dos alunos que saíram da Itá-Ara prosseguiu na escola Major Assis Nepomuceno, escola de tempo integral e que recepciona os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Foram feitas visitas reiteradas a esse colégio e feitos contatos telefônicos e por e-mail informando sobre a pesquisa e solicitando informações sobre os alunos oriundos da escola Itá-Ara, todavia não se teve nenhuma devolutiva dessa instituição de ensino.

Tentando ainda percorrer a trajetória da evasão dos alunos a busca necessitava ainda obter os dados na Escola Profissional de Pacatuba, que recepciona os alunos do nível médio. Em sua composição, constam como matriculados somente 7 (sete) alunos Pitaguary. Destes, apenas 3 (três) saíram do ensino fundamental da Itá-Ara e foram para o médio da Profissional. Em conversa com a aluna Pitaguary, Re, dezoito anos, que atualmente está no terceiro ano e cursando o profissionalizante em administração, tentei saber sobre as suas experiências sobre a escola Itá-Ara. De acordo com a sua narrativa a aluna Re ingressou na Itá-Ara no quinto ano e permaneceu até o nono ano, quando ingressou no ensino médio da profissionalizante. Na sua concepção “o estudo da Itá-Ara [é] de boa qualidade [...], tudo o que prendi foi lá”. Para essa aluna, a escola indígena “foi muito importante para se reconhecer como índio, para saber as artes dos índios” e considerava seu ensino muito bom, mas sentiu “dificuldades [de acompanhar a turma ao entrar] para a profissionalizante”.

O ensino da escola foi considerado como positivo por esta aluna que ingressou na escola profissionalizante e que é considerada pelos professores indígenas como uma instituição de ensino muito exigente na sua seleção e nas suas avaliações. Mas como foi mencionado pelo diretor da escola Maria de Sá Roriz o ensino da escola Itá-Ara “não é sério” e os seus professores “brincam de ensinar”. Diante de alegações tão marcantes, fiz o

levantamento das notas obtidas pelas escolas do distrito de Monguba que podiam levar a alguma consideração sobre a educação destas escolas.

### 3.6. Uma análise comparativa entre as escolas do distrito de Monguba

De acordo com os dados coletados pelo IDEB<sup>80</sup> – INEP<sup>81</sup>, a pontuação alcançada pelas avaliações governamentais anuais da escola Itá-Ara é um pouco abaixo das outras escolas do distrito de Monguba, como foi adiantado em parágrafos anteriores. A afirmação proferida pelo diretor da Maria de Sá Roriz e por profissionais da Itá-Ara de que essas notas seriam um dos motivos para a evasão dos alunos é uma declaração difícil de mensurar. Mesmo que a comparação com as escolas Maria de Sá Roriz e a Major Assis Nepomuceno seja averiguada, o simples fato dessas estarem melhor posicionadas na tabela dos índices alcançados não é motivo suficiente para a justificativa da saída dos estudantes da escola indígena. Mas é possível verificar na tabela 4 que as críticas feitas pelo diretor da Maria de Sá Roriz e a gestão da Itá-Ara estão corretas sobre os índices alcançados nas avaliações. Para uma análise mais precisa que confirmasse o que foi relatado pelos profissionais da escola indígena essa pontuação do IDEB deveria estar mais completa. Essa falta de atualização de dados pelo Governo Federal, compromete uma verificação mais precisa.

**Tabela 4 - IDEB das escolas do distrito de Monguba**

Escola	IDEB observado				Metas projetadas			
	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Escola Indígena Itá-Ara	* <sup>82</sup>	3.0	*	*** <sup>83</sup>	*	*	3.3	3.9
Maria de Sá Roriz EEIEF	2.7	3.1	*	3.9	*	2.8	3.1	3.4
Major Manoel Assis Nepomuceno EEIEF	3.3		*	***	3.4	3.6	3.9	4.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

É difícil perceber nesses dados do IDEB a real diferença entre as escolas, o que nos faz pensar até que ponto há uma construção no imaginário da comunidade sobre a real qualidade de ensino da Itá-Ara. Contudo, o resultado dos exames feitos pelo SPAECE mostra com mais minúcia os resultados obtidos pelas escolas Itá-Ara, Maria de Sá Roriz e Manoel

<sup>80</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>81</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>82</sup> Sem informações sobre a avaliação.

<sup>83</sup> \*\*\* Sem média na Prova Brasil 2013: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Assis Nepomuceno<sup>84</sup>. Estes resultados comparativos apreciam o desempenho do ensino regular das disciplinas de português e matemática nas turmas do segundo, quinto e nono ano.

**Tabela 5 - Exame de proficiência em língua portuguesa das turmas do segundo ano do fundamental 1 das escolas de Monguba**

Escola	Maria de Sá Roriz				Escola Itá-Ara			
Ano	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Língua Portuguesa	146,2	163,8	148,1	155,1	106,3	124,3	142,9	131,9

Fonte: Sistema Permanente de Educação Básica do Ceará.

Esse exame foi feito com quarenta e um alunos na escola Maria de Sá Roriz e com quinze, na Itá-Ara, todos matriculados no ensino do fundamental 1<sup>85</sup>. Nota-se que, nos períodos de 2012 a escola Maria de Sá Roriz teve 146,2 de proveito contra 106,3 da Itá-Ara, esta diferença no resultado direto entre as duas escolas foi bem superior ao resultado obtido em 2014, com desempenho quase equivalente sendo 148,1 para aquela e 142,9 para a escola indígena. Em 2015, o resultado entre as escolas voltou a crescer, mas sem a mesma disparidade.

O percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho na rede estadual foi de 160,0, na avaliação de 2015 da SPAECE, como é possível verificar nos dados anexos no final do trabalho, e na rede municipal foi de 181,4. O número elevado do resultado municipal diz respeito a toda a rede de ensino municipal. Esse resultado indica que o êxito da alfabetização na Itá-Ara é suficiente, mas ainda com alunos analfabetos.

**Tabela 6 - Exame de proficiência em língua portuguesa e matemática das turmas do quinto ano das escolas de Monguba**

Escola	Maria de Sá Roriz				Escola Itá-Ara			
Ano	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Língua Portuguesa	191,3	186,6	229,0	216,7	173,3	184,4	177,5	201,7
Matemática	200,0	193,3	223,8	224,4	179,5	176,3	184,1	198,8

Fonte: Sistema Permanente de Educação Básica do Ceará.

Esta tabela indica que o rendimento da Itá-Ara na disciplina de português tem alcançado resultados superiores aos de matemática. No comparativo entre as duas escolas a avaliação de língua portuguesa da escola Maria de Sá Roriz teve um aumento de 25,4 pontos no índice entre os anos de 2012 e 2015. A escola Itá-Ara, teve um desempenho melhor, atingindo 28,4 pontos no mesmo período, mas continuou abaixo das notas da escola Maria de Sá Roriz.

<sup>84</sup> O resultado da SPAECE destas escolas estão anexo ao fim do trabalho.

<sup>85</sup> A quantidade de estudantes avaliados nas outras escolas da região é superior à da escola Itá-Ara, o que indica que há uma procura maior em matricular os alunos nas outras instituições de ensino do distrito de Monguba.

A avaliação da disciplina de matemática na Itá Ara não obteve resultado mais expressivo. A prova de matemática foi realizada com quatorze alunos da Itá-Ara e com cinquenta e dois, da Maria de Sá Roriz. Entre os anos de 2012 e 2015 a avaliação a disciplina da Maria de Sá Roriz obteve um aumento de 24,4 pontos no seu índice, enquanto que a Itá-Ara alcançou 19,3 pontos no mesmo período. O índice atingido nas disciplinas de matemática e português da Maria de Sá Roriz são bem próximos, 24,4 para aquela e 25,4 para esta, enquanto que o de matemática da Itá-Ara alcançou 19,3 e língua portuguesa 28,4, o que demonstra haver uma disparidade na forma com é desenvolvido o seu ensino.

A média em matemática da Itá-Ara foi de 198,8, em 2015, ficando um pouco acima da média geral da CREDE que foi de 185,1, e um pouco abaixo da média do Ceará, 210,0. Já a escola Maria de Sá Roriz obteve notas acima da média municipal e abaixo da estadual.

**Tabela 7 - Exame de proficiência em língua portuguesa e matemática das turmas do nono ano das escolas de Monguba**

Escola	Major Assis Nepomuceno				Escola Itá-Ara				
	Ano	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Língua Portuguesa	* <sup>86</sup>	*	262,4	252,2	204,5	*	212,0	229,2	
Matemática	*	*	250,8	256,4	202,6	*	207,9	214,9	

Fonte: Sistema permanente de educação básica do Ceará.

As provas da Major Assis Nepomuceno e da Itá-Ara foram realizadas, respectivamente, com 24 e com 9 alunos. Estes dados mostram que o ensino fundamental 2 da Itá-Ara está com um déficit considerável em relação a outra escola que atende a mesma faixa etária de alunos. O que foi observado na comparação entre as avaliações do quinto ano, permanece em relação ao nono ano, existindo um “fosso” entre os dois resultados. A comparação das provas de língua portuguesa entre as duas escolas traz uma diferença de 50,4 pontos em 2014, índice que cai para 23 pontos em 2015, uma mudança considerável em relação ao curto espaço de tempo. Em matemática a diferença permanece quase inalterada de um ano para outro. Em 2014 o resultado foi de 41,5 e em 2015 a resultado entre as escolas foi de 42,9.

Em todas as comparações a escola indígena não alcançou resultado superior aos das outras instituições de ensino da região, mas nota-se que sua avaliação vem melhorando gradualmente no ensino do fundamental, apesar de apresentar um resultado não tão elevado no final do ensino fundamental.

<sup>86</sup> Os percentuais nestes anos não foram disponibilizados no sítio eletrônico da SPAECE.

Estes dados sobre a escola indígena revelam que as suas notas ainda estão abaixo das escolas municipais Maria de Sá Roriz e Major Assis Nepomuceno e que os seus alunos, Pitaguary ou não, têm um índice a ser superado, contudo a situação da escola indígena merece uma outra reflexão. Esta escola indígena é considerada como diferenciada por possuir um currículo com disciplinas específicas da etnia, mas como essas disciplinas são elaboradas em um contexto que visa à afirmação identitária e a busca por uma educação que possibilite ao ingresso no mercado de trabalho, deve-se pensar se a escola indígena é uma escola diferenciada ou desigual.

### **3.7. Escola diferenciada ou desigual**

A discussão sobre se a escola deve ser diferenciada recai, percebo, principalmente sobre a sua categoria, formalizada pelo Estado. A criação da escola indígena é fruto das reivindicações dessas populações que se ligavam ao sistema internacional de direitos, como foi discutido no capítulo anterior. As políticas afirmativas fomentaram valores discutidos no cenário internacional, sobretudo para as inserções de políticas nacionalizadas, que corrigissem as discrepâncias históricas que acometiam as minorias (CONH, 2005, PALADINO, 2012). Criou-se uma expectativa de direitos e a sua posterior concretização, que, segundo Celia Collet, “a ‘diferença’, cultural e social [...] seria tratada como algo natural, um dado objetivo do mundo e não como uma construção histórica” (2003, p. 183).

Mas no que essa escola pensada para os índios é realmente diferenciada? O que está em pauta é se essa escola possui uma educação que trabalha seus conteúdos específicos em sala de aula, mas visando principalmente ao mercado de trabalho, ou se é diferenciada por que leva seus alunos para fora da sala, possibilitando que façam suas atividades com eles no pátio, ou em um dos corredores da escola, ou se é por conduzir os alunos para o bambuzal e deixá-los em contato com outro ambiente e neste local contar lendas indígenas, ou ainda porque os alunos podem assistir às aulas sentados no chão, ou mesmo deitado na sala. Isso seria suficiente para marcá-la como diferenciada? Por possibilitar aulas que estejam fora de uma estrutura de ensino formal: são essas considerações que o núcleo gestor vem tentando considerar como válidas ou não como metodologia de ensino.

Essa situação de ser uma escola diferenciada ou desigual não passa despercebida pela gestão da escola, embora as perspectivas de encarar esse objeto sejam enfrentadas de forma distinta pela diretora e pela coordenadora pedagógica. A diretora prefere permanecer com os antigos métodos e chamando a atenção para as obrigações dos professores, mas com base em uma fala mais conciliatória. A coordenadora, preocupada com as metas que a escola

deve atingir e com os planos de aula, exige que os preceptores deem aos estudantes uma aula de conteúdo e não um passeio para as áreas próximas à escola.

**Foto 11 – Pinturas feitas na escola Itá-Ara que remetem à cultura indígena**



Foto: arquivo pessoal.

Essas duas formas de ver o problema da “diferenciação da escola” estão atadas com a relação de desigualdade social a que esses alunos estão submetidos. Existe uma literatura que está sedimentada em criticar a política escolar que perpetua aspectos da estrutura da sociedade, onde “as teorias de reprodução social e cultural [na] educação escolar na sociedade capitalista” conservam e mesmo reforçam e legitimam “a estrutura social existente”, como salienta Maria Coelho (2008, p. 233) e Saviani (2007). Esta perspectiva se coaduna com o que foi traçado na literatura sobre os índios no Brasil há bastante tempo (OLIVEIRA, 1972). Para Cardoso de Oliveira (1976) no livro “Identidade, etnia e estrutura social”, a questão da desigualdade étnica passa necessariamente pela questão da classe social, e muitas vezes essas são sobrepostas uma à outra, o que dificulta a sua identificação imediata.

Se buscarmos um auxílio para entendermos como a classe social no Brasil está formada, pode-se ter como exemplo a forma dada por Darcy Ribeiro (1995) no livro “O povo

brasileiro”, a construção da pirâmide social brasileira que estaria representada de uma maneira irreal com a da sociedade. Na sua constituição desta formação das classes sociais, o sistema de classes brasileiro pareceria com um lustre, em que, no ápice, estaria o pendente que uniria o lustre ao teto. Esse pendente seria uma única linha fina que representaria as elites do País. Gradativamente, essa linha iria se alargando, formando na base uma parte bojuda, onde estariam as camadas mais pobres da sociedade. Para Cardoso de Oliveira, a etnia estaria inserida nessa imagem, na linha final da parte abaulada. Tal constatação na aldeia não foi confirmada por mim, mas apareceu em algumas falas das lideranças e dos professores. A maioria da população da aldeia é constituída por operários das empresas de Maracanaú e por alguns agricultores. Em alguns locais do território e de suas margens, existem famílias que entraram em conflito com a lei, tendo alguns adolescentes dessas famílias matriculados na escola.

Uma fala recorrente entre alguns professores e a gestão é sobre o perfil dos alunos da Itá-Ara. Para eles, os alunos da escola são oriundos de famílias cujos pais não valorizam a escola como um local de formação de conhecimento; na fala de um dos professores, “muitos dos pais estão com os filhos na escola para poder receber o benefício do governo”. Acho essa colocação muito grave e não pude verificar a sua validade entre os alunos, entretanto tal alegação da professora surgiu na escrita de uma aluna, quando respondeu à pergunta do questionário aplicado, que será desenvolvido no próximo capítulo, que elaborou a seguinte citação sobre se perceber como Pitaguary: “Bom, sendo índio, nós temos muitas facilidades na saúde, na educação e até quando temos dificuldades financeiras, ganhamos cestas básicas”.

Ainda sobre o comportamento de alguns alunos, que não colaboravam com as aulas, não pude verificar a sua real situação com sua família, mas percebi a existência de um pequeno grupo de alunos que motivavam constantemente a chamada de atenção pelos professores e pelo núcleo gestor, tanto nas aulas quanto na hora do intervalo, porém seu número é reduzido e só verifiquei esse comportamento a partir das turmas do quinto ano, já em turmas do infantil e do fundamental até o quarto ano, não notei nenhuma dificuldade dos professores com a dinâmica das aulas.

A situação da escola se colocar como diferenciada por possuir uma especificidade em suas disciplinas ou desigual por não superar uma condição existente na sociedade é pertinente, mas não tive como mensurar nesta pesquisa a sua validade. Contudo, na fala do núcleo gestor, o objetivo da gestão é superar essa situação de desigualdade, considerando a educação escolar indígena como possível de levar seus alunos a outra qualificação; para isso, a escola possui espaços que podem favorecer essa busca por uma educação escolar indígena

que favoreça a sua afirmação étnica. Estas interpretações sobre os espaços foram mencionados pelos próprios professores em suas atividades em sala de aula e em projetos que procuram desenvolver um ensino de melhor qualidade, fato que vem aos poucos sendo melhorados pelos indicadores do SPAECE.

Apesar dessa melhora gradual no índice das avaliações do governo do Estado, os resultados ainda não superam as das outras escolas da região. A predominância de atividades das disciplinas regulares pode ter colaborado para este aumento na nota geral da escola. Esta melhora pode ter ocorrido em detrimento das disciplinas específicas de cultura, arte e expressão corporal em sala de aula. Desta maneira coloca-se em questão como é trabalhada a cultura Pitaguary diante do privilégio que é dado a estas disciplinas. Esta pergunta é respondida pelos próprios professores e alunos, que percebem a importância dos eventos culturais como uma forma de trabalhar a sua cultura dentro da escola e tentando desenvolver com elas uma educação de qualidade, como será vista no próximo capítulo.

#### 4. UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DA ITÁ-ARA SOB A PERSPECTIVA DOS PITAGUARY E DOS ALUNOS ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS

Tratarei, neste capítulo, evidenciar como os professores Pitaguary da escola Itá-Ara se percebem como índios, e como a afirmação indentitária vem a ser entendida por eles. Com esta intenção também se procurou trazer informações sobre a percepção dos alunos quanto à escola Pitaguary. A finalidade de coletar esses dados visou a obter, de forma concomitante, a perspectiva dos não índios sobre a afirmação da identidade Pitaguary pela escola indígena, uma vez que estes compõem em maior número o núcleo discente da escola.

Nessa busca por uma imersão sobre a autoconcepção de ser Pitaguary, procurei entender como os eventos e as atividades elaborados na escola, descritas no capítulo anterior, criam a imagem da identidade indígena desenvolvida pela Itá-Ara e como os alunos a compreendiam.

Para isso, foram aplicados questionários com os alunos do sexto ao nono ano, com os docentes indígenas da Monguba – do ensino infantil III ao ensino do nono ano – e feitas entrevistas com os professores para poder apreender sua afirmação.

Dez preceptores Pitaguary responderam ao questionário. Os três que não responderam foram contemplados em entrevistas. Como a turma da EJA era constituída principalmente por adultos e por pessoas que não eram da etnia, optou-se por não se realizar as questões com estes alunos nem com os dois docentes não Pitaguary do programa. O total de alunos que responderam às perguntas do questionário foi de 56, divididos da seguinte forma:

**Tabela 8 - Quantitativo de alunos que responderam ao formulário do sexto ao nono ano**

Ano	Índio	Não índio	Total
Sexto	3	7	10
Sétimo	8	7	15
Oitavo	8	10	18
Nono	5	8	13

Fonte: formulário aplicado na escola Itá-Ara

Esta tabela reflete mais uma vez a quantidade inferior de discentes índios em comparação aos não índios. Nas indicações que essa tabela apresenta, houve apenas um dado que não coincide com o que foi apurada na tabela 3 (p. 106). Esta informação se refere ao aumento de um aluno do nono ano que se considera Pitaguary. No período da aplicação das perguntas a respeito da percepção dos alunos sobre sua etnia e a escola indígena, constateei faltas expressiva dos alunos em comparado com a quantidade de estudantes matriculados. De

um total de 78 colegas apenas 56 entregaram o questionário, uma diferença de 22 discentes. No sexto ano ficaram cinco alunos sem responder ao questionário, no sétimo ano e no oitavo, sete não responderam, e no nono apenas três não responderam. Apesar dessa diferença e da informação preciosa que seriam formadas, acredito que as respostas formuladas pelos estudantes contemplam substancialmente o que se pretendia averiguar.

#### **4.1. A afirmação dos professores da Itá-Ara**

Tentando perceber como os Pitaguary se compreendiam como índios, busquei elaborar duas perguntas que fornecessem um perfil dessas pessoas. As perguntas solicitavam que fosse elaborado o entendimento que os educadores tinham sobre os eventos culturais e sobre a compreensão que os Pitaguary tinham de si. Além dessas questões, foram feitas entrevistas com outros docentes para poder trazer a esta discussão como ocorre a autoafirmação da etnia através da escola.

##### **4.1.1. A percepção que as professoras da escola têm sobre os eventos culturais que acontecem na Itá-Ara e a sua compreensão sobre ser Pitaguary**

Todos os preceptores destacaram a estima que têm pelos eventos culturais propiciados pela escola, considerando-os, de modo geral, como “de grande importância para o desenvolvimento cultural e intelectual”, frase elaborada pela educadora T, há sete anos na escola, e que resumidamente contextualizou a impressão geral dos outros profissionais. Dos dez professores que responderam ao questionário, nove utilizaram exatamente as palavras “importante” ou “importância” quando se referiam a esses momentos, geralmente seguidos de uma breve explicação da razão para esses eventos serem tão marcantes para a etnia.

Algumas palavras foram recorrentes nas frases desses profissionais, como “luta”, “resgate”, “repassa” e, nessa intenção de observar a percepção sobre as manifestações culturais, expressões significativas foram elaboradas pelos educadores, como “fortalecimento da comunidade” e “acabar com o preconceito”. Todas acentuando a necessidade em se manter a realização dos momentos culturais.

Os eventos indígenas comentados pelos preceptores foram as sextas culturais e as acolhidas. Atualmente, ambas vêm acontecendo com frequência e são consideradas como formas de desenvolver as tradições e os costumes dos Pitaguary, sendo mesmo uma das características da própria escola indígena. Mas o principal – o que talvez seja o mais

significante nesta apreensão elaborada pelos educadores – é a compreensão de que as manifestações possuem um efeito muito maior do que estarem os alunos e os preceptores apenas vestidos com adereços indígenas ou realizando uma dança típica durante a festividade.

Se o Toré é compreendido como de “suma importância” por ser através deste que se conseguem “novas energias positivas”, segundo informa a docente Rq, há três anos na escola, o próprio momento da sua dança nos eventos culturais serve como um divisor entre os da etnia e a população ao redor. Essa dança também pode vir a ser exposta de maneira a sensibilizar a comunidade envolvente sobre quem são os Pitaguary. Nas palavras da professora Rb, esses acontecimentos culturais “servem como um modo de sermos vistos com um olhar com menos preconceito diante da sociedade”. Esses eventos funcionam para chamar a “atenção não só dos indígenas, mas [também] dos não índios”, e servem igualmente para exhibir onde a distinção acontece, consistindo em uma forma dos Pitaguary se mostrarem como diferentes dos outros que estão à sua volta.

Essa distinção é elaborada como uma forma de fazer o “resgate” das tradições, a importância desses momentos está no fato de ser “através das manifestações [que] estamos resgatando nossa cultura cada vez mais”, palavras da professora Rq. A ideia de resgate da cultura fez-se presente nas respostas dos preceptores, sendo mencionada diretamente em quatro ocasiões ou expressa em um sentido aproximado deste. A opinião de que os eventos culturais contribuem com o “resgate” revelou o motivo pelo qual eles são respeitados pelos profissionais da escola.

Nas considerações de duas educadoras, essas razões podem ser evidenciadas: “É de suma importância para o resgate da cultura e isso é importante para que as futuras gerações tenham conhecimento e ponham em prática essas manifestações, e assim manter essa cultura viva e ativa” (professora Ro, há três anos na escola), ou: “Acho muito importante, até porque é um meio de poder mostrar nossa cultura diante da sociedade, fazendo o resgate da cultura deixado pelos nossos antepassados” (docente Rb, há sete anos na escola). As duas locuções revelam que o resgate pode perpetuar as conquistas alcançadas às novas gerações de Pitaguary e ressalta a relação que é feita pelos educadores entre o futuro e o passado, em que as características dessa população devem fazer parte do conhecimento a ser transmitido. A falta de sua realização em períodos recentes era motivo de insatisfação por parte dos profissionais da educação indígena e do núcleo gestor.

No caso da sexta cultural, que tem periodicidade mensal, suas atividades foram suspensas por motivos variados, como citados no capítulo anterior, quando esse evento foi abordado, mas a expectativa era de que no mês seguinte a festividade ocorresse, fato que não

estava se concretizado durante meados de 2014 até o fim de 2015. A não realização da acolhida passa por outra situação. O motivo de não ser exercido pelos profissionais da escola deve-se, segundo a fala dos próprios preceptores, ao “incômodo” de realizar essa recepção dos alunos em horário próximo ao meio dia e sob o sol. Por parte de alguns profissionais da escola, essa condição resvalava no comodismo de parte dos professores, que preferiam permanecer em sala aguardando a entrada dos alunos. Esses dois fatores foram ressaltados de forma implícita pela professora A.C, que está há apenas um ano na escola.

Acho que poderia ser melhor, pois ainda falta trabalhar mais a cultura dentro da nossa escola. Pois acho que quanto mais se trabalhar a cultura, mais vai fazer com que os alunos participem, principalmente na nossa dança e na nossa cultura, pois temos ainda alguns alunos indígenas que não dançam o nosso Toré.

O que é exposto por esta preceptora coaduna-se com o que a coordenadora pedagógica e a docente V também disseram em entrevistas. Essa carência de se “trabalhar mais a cultura” na escola é percebida tanto em sala de aula – quando acontece a substituição do conteúdo das matérias específicas pelas “tradicionais”, pelo motivo de suceder a busca de atingir as metas das avaliações educacionais, como mencionado no capítulo anterior – como também nos próprios eventos culturais, que tiveram diminuída sua frequência. Achar um meio de equilibrar esses dois pesos será um desafio que a escola indígena terá de encarar.

A falta da periodicidade dos acontecimentos culturais foi uma situação a ser considerada como urgente por profissionais da escola, que exigiam a sua periodicidade restaurada. O caráter de império que tais eventos possuem se fazia notar na fala dos docentes da educação indígena, que enfatizavam o amplo reconhecimento que os episódios culturais na escola possuem, principalmente a qualidade distintiva que a educação desses conhecimentos possui para a etnia. Tais afirmações foram feitas, inclusive, entre os educadores que foram citados pelos companheiros de trabalho como estando sem a mesma motivação para participar das apresentações ou dos eventos. O reconhecimento é notório, mas a prática não tem acompanhado as expectativas que os acontecimentos culturais possuem. A essa situação, a coordenadora pedagógica C fez um comentário abordando a dificuldade de ter adesão dos professores no momento da acolhida:

Então, assim, voltando a falar da nossa cultura [pausa], ontem mesmo a gente foi fazer uma acolhida e nós levamos os alunos para o pátio e fizemos o cerco. Eles [os professores] já ficaram apreensivos achando que a gente ia dançar o Toré. Eu vi também que os próprios alunos indígenas, eles não querem dançar o Toré, porque com a chegada dos alunos não índios, eles ficam rindo, ficam tirando chacota e eles não querem dançar, ficam com vergonha. [...] E a gente vê também os próprios professores, eles não têm aquela garra mesmo da gente defender a nossa cultura, e

quando a gente vai fazer alguma ação voltada à cultura, a gente fica chamando [...] e ficam querendo se esconder. Ontem mesmo eu fiquei atrás de professor que na hora estava a circular e correram pra cá e eu vim buscar e botei lá no círculo. Mas assim, tá difícil, tá difícil mesmo trabalhar na sua cultura (entrevista concedida no dia 03.05.2015).

Não obstante esse comentário a respeito da não participação por parte dos professores nos eventos culturais, a sua realização é percebida por estes como fundamental para a escola. O destaque que as manifestações culturais recebem é encontrado em várias colocações, por exemplo, nas transcrições feitas pelas preceptoras mais antigas da educação escolar indígena da Monguba, mencionadas a seguir: “são importantes, pois vêm para fortalecer o nosso movimento dentro e fora da escola. São com as manifestações que ensinamos a importância de ser indígena para nossas crianças”, frase elaborada pela professora A.G, e “Muito importante porque através delas iremos resgatar nossa cultura e com isso ela nunca será esquecida, pois estaremos sempre repassando para nossos curumins”, educadora Vt. Essas duas asserções confirmam o quanto esses episódios são valorizados pelos profissionais da escola, que os veem como auxiliares à cultura Pitaguary.

Essas duas frases também afirmam que os acontecimentos culturais são possuidores de suporte educacional, sendo manifesto pelos preceptores, ditos, quase em uníssono, que aqueles colaboram com a etnia, desenvolvendo na coletividade a ideia da preservação e do “resgate” da cultura. De acordo com diversos preceptores, esse resgate a ser revivido periodicamente nos eventos auxilia na continuidade do povo Pitaguary, uma vez que ao manifestarem a sua cultura, “vivenciando a mesma”, torna-se possível ensinar para “os filhos e as crianças [da escola]” a sua cultura e deixando para estes o legado de “que eles sejam nossa cultura futuramente”, fazendo “eles repassarem o que hoje estamos repassando”, como dito pela professora C.T. Esses eventos são rememorados pelos Pitaguary, em um constante reviver o momento em que surge a ocasião de se enfeitar, pintar, vestir, dançar... São uma maneira de fazer o resgate, “pois através dessas manifestações culturais é que mantemos viva nossa tradição”, como afirma a educadora M.F., há cinco anos na escola.

Para os Pitaguary, o “resgatar a cultura” para “repassar para os curumins” deve ser pensado de modo a entender que a transmissão da cultura é uma preocupação a ser mantida. Passar para a próxima geração suas tradições é uma realidade para esse grupo, que percebe a necessidade de incentivar através da educação escolar indígena esse conhecimento, pois eles são entendidos como imperativos “para fortalecer o nosso movimento dentro e fora da escola”. Essa preocupação em mostrar o fortalecimento do grupo através dos eventos culturais na escola advém, outrossim, da compreensão de que a própria escola “veio das manifestações

e movimento indígena para melhor nos proporcionar uma educação qualificada”, professora A.Cl., há quatro anos na escola. Essa frase relembra a bandeira da educação como uma das conquistas das etnias do Nordeste.

Não foi comentado sobre quais seriam exatamente os conhecimentos que fazem parte da cultura a serem transmitidos, mas citou-se a dança do Toré que os fortalece com “energias positivas”. O Toré é considerado como um ponto positivo e fundamental para esse resgate e, portanto, é um marco cultural que possui pontos fixos estabelecidos, mas a fala do próprio Pajé Barbosa, mencionada no capítulo anterior, já indicava essa perpetuação da cultura Pitaguary como uma criação de elementos; desse modo, o resgate ligado a uma fixidez de elementos culturais é algo restrito a alguns sinais diacríticos, como o próprio Toré. O “resgate” que tenta trazer elementos que sejam fixos deve ser repensado, uma vez que os eventos culturais trazem uma abordagem que leva em consideração a atualidade do movimento indígena e a sua tradição entra em contato com outras configurações.

A sexta cultural, por exemplo, responde em parte a essa indagação sobre o caráter criativo dos elementos da cultura, quando são trabalhados pelos alunos e professores elementos indígenas que remodelam a “tradição” e inserem nas apresentações danças de povos indígenas de outras regiões e danças que não são da etnia. Percebo que esses eventos culturais funcionam na escola como um elemento que agrega a comunidade à sua etnia, mas ele não ocorre de forma a se fechar em elementos imutáveis. Esse ponto de vista foi mencionado por uma docente quando descrevia o que seria ser Pitaguary: “É ser consciente e praticante de sua cultura, não esquecendo de que as mudanças acontecem, mas temos que manter nossa identidade, nossos valores, principalmente valorizando nossos idosos e antepassados” (educadora T, há sete anos na escola).

A relação entre a etnia, a sua cultura e o cotidiano foi mencionada em quase todas as citações das preceptoras, que também abordavam a “luta” e “orgulho”. Estes termos apareceram com muita frequência indicando que há uma relação entre o sentir-se Pitaguary e a participação como sujeitos que estão numa busca de conquistas políticas. Um exemplo dessa configuração pode ser observado na seguinte passagem: “Ser um Pitaguary é sentir a cultura, ter a vontade de lutar por seus direitos, antes de tudo é respeitar a própria cultura” (professora A.Cl). O engajamento dos profissionais da educação indígena nos movimentos havia sido mencionado nas entrevistas, sendo destaque as falas das professoras V e Rb, que afirmaram que os educadores da escola sempre se prontificavam a comparecer e a mostrar solidariedade aos outros povos indígenas quando necessário, contudo há uma discordância na informação

entre as duas profissionais, quanto ao número de professores que realmente acompanham os movimentos.

A respeito desse envolvimento político, verifiquei que os professores das disciplinas específicas da etnia estão mais presentes nos movimentos do que os que são das disciplinas regulares, o que não é uma coincidência. Existe na escola o costume de enviar justamente os educadores categoria 2 (dois), que ministram as disciplinas de arte, cultura e expressão corporal, para os encontros das etnias. Há também maior presença dos professores mais jovens<sup>87</sup>.

Focando nessa informação dos preceptores da escola, percebo também que há uma renovação dos professores que participam dos movimentos. Um caso específico ocorre entre a coordenadora pedagógica C e a sua sobrinha, a educadora V. Ambas em momentos distintos se enlaçaram de maneira mais próxima com a “luta” indígena. A declaração da coordenadora C revela que o desejo de participar com maior atividade do movimento indígena trouxe consequências similares para ambas<sup>88</sup>. Talvez essa condição de ter professores mais novos e de disciplinas específicas participando dos movimentos políticos seja em parte respondida pela necessidade de a escola apresentar bons resultados nos exames governamentais, o que facilitaria a participação dos professores categoria 2 (dois) nesses encontros que colaboram com a sua militância.

---

<sup>87</sup> Um breve comentário sobre a participação da juventude da aldeia no envolvimento político em prol da etnia deve ser feito. Notei que há uma predominância de parentes de liderança nestes encontros. Em levantamento realizado sobre as lideranças da Monguba e os possíveis novos protagonistas da etnia, muitos dos que estão mais presentes nesses momentos políticos são parentes dessas lideranças. Não recorro ter visto outros jovens que tenham participado desses eventos que não fossem ligados a alguma liderança ou que não estivessem trabalhando na escola. A própria educadora V faz um levantamento dessa participação de filhos de lideranças nos movimentos em um momento da sua entrevista.

Professora V.: “... As saias que tem aqui na escola, de palha, foi o pessoal do projeto que fez, do projeto Mais Educação. Eu, os alunos e os monitores, uma boa parte dos alunos tem saia.

A. B.: E os monitores são de onde?

V.: Os monitores são pessoas da localidade. Uma é a Francilene, que era a filha do Pajé.

A. B.: Estão engajados também na luta?

V.: Ela, a Isabela, a outra é a Marcela da tia Xinha, que ela também faz parte dos projetos comigo. Ela participa do projeto Raízes Indígenas, nas reuniões ela também está, nas viagens ela também está. É a Marcela, Francilene, a Isabela que também fazem parte do projeto, que ela também está na luta, engajada. Tinha um não índio, só um não índio que é do Projeto Mais Educação. Aí a gente tem uma moça que ela é indígena, mas ela não participa do movimento de maneira nenhuma, mas a aula dela era de letramento e, tem outra moça que trabalha aqui no turno da manhã, que ela também era monitora lá e ela também fazia parte do projeto Raízes Indígenas, mas ela saiu porque ela começou a trabalhar então ela se afastou...”

<sup>88</sup> No período em que a coordenadora pedagógica esteve mais à frente do movimento indígena, participando de diversas atividades, o seu desempenho em sala de aula ficou comprometido, tendo o rendimento do aprendizado dos seus alunos uma queda, tal situação foi identificada por ela como sendo análogo ao da sua sobrinha no momento atual. Essa queda de rendimento nas disciplinas são um motivo de preocupação da escola.

A militância dos professores foi mencionada nas considerações elaboradas por alguns educadores, como, por exemplo, a professora A. Cl.: “Ser Pitaguary é ser guerreiro, pois os Pitaguary mostra[sic] raça, força e isso nos torna forte, pronto para enfrentar as lutas dentro da sociedade”, e a educadora Rq: “É quando [se] está à frente de tudo que acontece na aldeia ou até mesmo fora dela, [por] exemplo: retomadas, reuniões, aula de campo e algo mais”. Outras frases de igual sentido foram elaboradas pelos profissionais das Itá-Ara e o uso do termo “luta” foi corriqueiro.

Em geral, a autoafirmação de ser um Pitaguary, segundo os educadores, passa pela própria escola e pelos “ensinamentos que os nossos antepassados nos ensinou[sic]”, como colocou a educadora Rb, o que revela a preocupação com as tradições e novamente aparecendo a importância dos eventos culturais. A busca por essa militância se reflete em “ser fiel à sua cultura. Lutar para que a cultura continue viva. Trabalhar dentro da escola a cultura indígena Pitaguary”, como posto pela educadora M.F, há cinco anos na escola. Essa fidelidade à cultura remete ao respeito que se tem com a coletividade: “Uma pessoa muito orgulhosa, pois me orgulho de ser índia Pitaguary, de ter uma cultura, uma luta e ser fiel ao meu povo” (professora A.Ct, há três anos na escola). Várias dessas passagens que abordavam a luta, o orgulho, a importância dos eventos culturais também foram citados pelos alunos, o que evidenciou uma paridade entre o corpo docente e discente. Tratarei disso a seguir.

## **4.2. A percepção dos alunos índios e não índios sobre a escola indígena**

A pesquisa visou apreender como os alunos percebiam a escola Itá-Ara, as manifestações culturais que ocorriam através dessa instituição de ensino e a sua compreensão sobre os Pitaguary. As perguntas elaboradas no questionário foram respondidas tanto pelos alunos da etnia quanto pelos não índios.

### **4.2.1. O motivo da matrícula dos alunos na escola indígena**

A primeira pergunta feita aos alunos incidia sobre o motivo de estes escolherem a escola indígena para estudarem. As respostas variaram de inúmeras formas, algumas mais elaboradas foram feitas por alunos índios, que já afirmavam a importância da escola para a sua etnia. Por vezes, ainda nessa primeira pergunta, já respondiam a todas as diversas questões que estavam em aberto para suas considerações. Outros alunos colocavam simplesmente que tinham sido transferidos, assim como neste caso: “Tentei em outra escola e

não teve vaga, mas aqui eu consegui e me receberam bem” (M.D., Pitaguary, aluna do nono ano, matriculada na escola há apenas um ano). Em outras exposições, os estudantes indicavam que estudavam na Itá-Ara por ser próxima a sua residência, resposta que foi bem frequente, sendo elaborada tanto por índios quanto pelos não índios.

Entre os alunos indígenas, vários estão na escola desde a sua fundação<sup>89</sup>, ou até mesmo já frequentavam a escola indígena quando funcionava na Casa de Apoio, local para onde foi transferida as primeiras turmas indígenas de Monguba até que se concluísse a edificação da Itá-Ara. Existem apenas dois casos de alunos Pitaguary matriculados recentemente na escola: uma aluna em 2015 e outro que se registrou em 2013. Este último estudava na escola deste o infantil, depois foi matriculado noutra escola e retornou à Itá-Ara. A maioria dos alunos não índios são de recente registro na escola. O mais antigo está matriculado desde a fundação, em 2009, há apenas mais um, em 2010 e, em 2011, existem seis alunos registrados, mais três, em 2012, nove, em 2013, cinco, em 2014 e três, em 2015.

Os alunos que não eram da etnia alegavam, em algumas respostas, que foram para a Itá-Ara pelo motivo de querer conhecer a cultura dos índios: “Vim estudar na escola Itá-Ara porque tinha curiosidade de saber como era estudar em uma escola diferenciada e vi [sic] que é uma experiência [sic] muito boa” (A.L., aluna do oitavo ano, há três anos na Itá-Ara). Em outra resposta que segue a mesma causa: “Porque eu queria conhecer a sua cultura e fazer parte dela. É uma honra poder estudar aqui” (J.L, aluna do oitavo, estuda há três anos na escola). Sentir-se honrado em estudar na escola indígena foi uma colocação que contemplei com surpresa.

A justificativa de diversos alunos recai sobre a curiosidade de se estudar numa escola indígena: “porque queria saber se uma escola diferenciada tinha o mesmo costume das outras escolas” (L.L., sétimo ano, há dois anos na escola), “porque eu fiquei curiosa de como seria [sic] estudar numa escola indígena [sic]” (I.B., sexto ano, há quatro anos na escola). Esse fato de estar numa escola para índios fornece aos que não são da etnia uma situação de aprendizado que os coloca em contato com educações e saberes que, em uma ocasião ou outra, leva-os a conhecer a cultura dos índios e as suas tradições mais específicas, como a festa da bananeira, por exemplo, realizada no final do ano, ou a festa da Mangueira Sagrada, ou ainda a semana do índio, que envolve várias atividades que trabalham elementos da cultura Pitaguary.

---

<sup>89</sup> Os dados sobre o período de tempo em que os alunos estão matriculados na escola foram adquiridos pelos próprios discentes.

Outros alunos que não são Pitaguary justificam sua escolha em estudar na escola com entusiasmo: “porque ela é a melhor escola do mundo que eu já conheci. Porque eu adoro o [sic] Toré, é uma dança incrível [sic] e muito legal pra mim, eu acho muito interessante [sic]” (G.S., aluna do oitavo ano, não índia, há dois anos na escola). As colocações feitas pelos alunos parecem corroborar com o que alguns profissionais da educação da Itá-Ara afirmaram sobre a participação dos alunos não índios na valorização dos eventos culturais da escola.

Do mesmo jeito, eu digo, nós temos alunos aqui que não são indígenas e, às vezes, alguns, não digo todos, dão mais valor à nossa cultura do que os próprios indígenas. Do mesmo jeito que a gente tem alunos indígenas que dão valor e ao mesmo tempo uns não dá. É uma guerra de conflitos que a gente tem que todo dia está travando nesses meninos. (Professora Vt, ensinando na educação indígena desde as primeiras turmas na escola Maria de Sá Roriz).

Na fala dos alunos Pitaguary, a escolha da escola passa por uma discussão um pouco mais fundamentada e que os liga a sua etnia, como nos seguintes exemplos: “estudar numa escola que foi luta das liderança [sic] para consegui-la e também por ser uma escola do seu povo” (A. S., oitavo ano, estuda na escola desde o infantil). Ou como nestas respostas elaboradas por alunas do oitavo ano e que também estudam na Itá-Ara desde o infantil: “porque esta escola é indígena e eu sou índia” (M.S.), “porque ela tem [sic] o ensino diferente das outras escolas, porque ela ensina a nossa cultura” (A.S.). Alguns alunos já enfatizavam logo na primeira pergunta o porquê de a escola ser diferenciada: “Porque é uma escola muito legal [sic], muito divertida e também [sic] tem o Toré na acolhida e tem noite cultural<sup>90</sup>. Na noite cultural, tem muita dança indígena” (A.R., sexto ano, estuda desde 2012 na Itá-Ara).

Entretanto, apesar de algumas identificações com a cultura e com os trabalhos feitos na escola, li várias respostas dos alunos da etnia extremamente sintéticas e sem nenhuma menção à sua cultura. Essas respostas foram dadas inclusive por discentes que já estudam na escola indígena desde a sua fundação. Os dados coletados nos relatos dos Pitaguary em séries mais avançadas vieram a colaborar com a informação de que alguns alunos, quando estão na adolescência, tendem a ficar mais retraídos em falar sobre a etnia, como afirmou a professora T: “Mas até o próprio aluno indígena, às vezes, ele reluta em está falando dessa questão de ser indígena, da sua cultura, da sua religiosidade. Existe dificuldade

---

<sup>90</sup> O que é denominado como noite cultural pelos alunos é o que os professores e o núcleo gestor denominam sexta cultural. Desta parte do capítulo em diante, trabalharemos esse evento como denominado pelos alunos, uma vez que a maioria deles o definiu dessa forma.

também com o próprio índio”. Essa frase recai no se aceitar como índio, algo que diz respeito a sua autoafirmação.

Foi indicado por uma preceptora que esse silenciamento e a não participação provinham principalmente das meninas, todavia, no questionário aplicado, as estudantes deram respostas mais precisas sobre a sua etnia e as manifestações culturais que ocorrem na escola que os alunos (meninos). Ao que tudo indica, a adolescência é o momento na vida dos alunos Pitaguary mais delicado em relação à sua etnia, mas ainda assim há a afirmação de que a sua ligação com a aldeia e a sua tradição os leva a uma posterior conexão com o seu grupo. Essa condição de afirmação ou não dos adolescentes frente à sua etnia foi narrada também por diversas pessoas que não estão ligados diretamente à escola, como a liderança A.C. que afirmou ser “normal na adolescência haver uma busca por outras atividades e se distanciar da aldeia [...], mas depois eles voltam, eles voltam... Minha filha, depois, ela é uma que voltou”.

As falas da antiga liderança M.S. e de Vt, professora veterana da escola, também trazem elementos dessa aceitação como índia e que percebo como pertinentes para evidenciar que essa aceitação de si como Pitaguary é uma situação de gradativa construção para alguns da etnia. Nas palavras da liderança M.S.:

A. B.: Dona M. S., me diga uma coisa aqui: como é que foi o começo da senhora no movimento indígena?

M. S.: Meu filho, o meu começo, se você souber, é uma história tão longa, tão grande, olha. O começo daqui... Esses índios, eu não conhecia, eu não tinha conhecimento com índio. Nem eu nem quase ninguém aqui.

A. B.: Seu avô, seu pai não falava disso não?

M. S.: Não, não falava disso. A minha avó e as minhas tias era que ainda falava. Mas a gente não sabia, não conhecia, não via. Aí depois a gente foi vendo nas televisão, né? Longe, longe, aquelas coisas, né? A gente ficava vendo. Aí, longe por aí, os índios são uma raça feia, aí eu dizia: “Vixe, Maria! Não, eu não quero ser não! Olha, os índios são feios, olha como é que eles são, tudo cheio de paus nas orelhas, não sei por onde, não sei por onde. A gente achava feio[...]. Aí lá encontraram esse documento, 17 índios que existiam no Santo Antônio. Então, aí os nomes desses índios, aí tudo batia com a minha vó, né? Era Virgulino, era Virgulino, era um Virgulino, um Carlos, quer dizer que dava partido com a assinatura da minha vó, o nome da minha avó. Era outro nome que... Que eu não sei como era os nomes que também constava a família da minha vó, é né? Aí foi, aí nós trouxemos esse documento, levamos pra Água Fria para o doutor Adônis verificar, ele verificou, pegou o livro dele lá e viu e disse: “Olha, vocês são índios, tá aqui. Aí quer dizer que parece que tudo tinha os nomes do povo daqui e tá aqui. Vocês são uma família de índio, então agora vamos trabalhar em cima disso pra vocês terem, se cadastrar como índio e vocês serem índios, que vocês são índios, porque índio tem, ainda existe, só que o governo não vai descobrir nem procurar. Tem que ser os próprios índios que descubram e vá procurar o direito deles. Aí, foi isso.

A. B.: Aí a senhora aceitou ser índio?

M. S.: Aceitei... (M.S. antiga liderança indígena, entrevista concedida em 12.06.14).

Nas palavras da preceptora Vt sobre o seu pertencimento à etnia:

Vt.: Não, eu sempre soube que a minha família era indígena, mas eu chegar assim num canto e dizer assim: “Eu sou índia”, eu nunca fui [dessas pessoas]. Hoje em dia, não, eu não tenho vergonha de dizer que eu sou índia, pertenceo a etnia Pitaguary com muito orgulho, mas é aquela coisa, foi o meu, eu fui trabalhada pra poder aceitar a minha realidade, a minha cultura. Então, do mesmo jeito que eu fui me trabalhando aos poucos, até mesmo em sala de aula, eu também tenho que trabalhar os meus alunos, incentivando eles a importância da minha cultura. (Entrevista concedida em 15.05.15).

Essa situação de se aceitar como índio – nas falas dessas pessoas entrevistadas, como a antiga liderança M.S e a professora Vt – é esclarecedora sobre o processo de se sentir Pitaguary. A fala de M.S. está localizada no momento do início da “luta” de se reconhecer como Pitaguary, na época das primeiras manifestações pela afirmação da etnia, portanto, estando situada no início dos anos noventa do século passado. A segunda fala da discente Vt, que na época estava com apenas 18 anos, revela outro momento da mobilização indígena, localizada temporalmente no ano de 2002, e que também evidencia as dificuldades em se reconhecer como índio. Acho interessante trazer esse paralelo entre dois momentos anteriores da mobilização indígena e os dos alunos da escola indígena, frutos direto daquela.

No caso dos alunos da Itá-Ara, estamos falando de outra circunstância, em que o processo de “luta” pelo reconhecimento indígena já conseguiu alcançar objetivos significativos, durante o qual, posteriormente, passa-se pelo momento de uma nova geração construir sobre as primeiras conquistas as referências que deveriam ser “transmitidas”, ou “repassadas”, como dito pelos professores, para a novíssima geração, para assim desenvolver suas tradições estipuladas pelo grupo como significativas. Nota-se que, independente do momento histórico, há um momento de tensão mais significativo entre os membros do grupo étnico e a sociedade envolvente, inclusive na escola indígena, fruto direto das conquistas políticas locais, considerado como uma das instâncias para esse desenvolvimento da educação étnica e que teria maiores condições de colaborar com a autoafirmação.

Depois de fazer um levantamento sobre o motivo destes alunos terem se registrado na escola indígena e diante desta aceitação sobre a sua etnia, conjecturei como a impressão dos alunos sobre a escola ocorria. Pensando nisto foi elaborado uma outra pergunta que pretendia apreender qual a percepção destes alunos sobre a escola indígena.

#### 4.2.2. A compreensão dos alunos sobre a sua escola indígena

Como forma de captar a compreensão de como os alunos avaliam a escola indígena, elaborei a pergunta: como é estudar na escola Itá-Ara? As respostas para essa pergunta foram as mais interessantes possíveis e selecionei para este trabalho algumas das que considerei mais significativas. A maioria das respostas colocavam mais de uma expressão para definir sua apreensão sobre o colégio, o que me ofertou um total de 17 palavras e uma pequena frase a respeito da apreensão desses estudantes, como na seguinte citação elaborada por M.E., sexto ano, não índia: “é diferente das outras escolas e eu acho bom e diferenciado”, verifica-se a presença de três expressões para definir a impressão de um colegial sobre a Itá-Ara. Passagens semelhantes a essas foram expostas por outros alunos. Esse considerável número de apreciações em relação ao seu colégio indígena revela um pouco do imaginário e do significado que a escola forneceu aos estudantes e sobre o qual foram formuladas suas considerações.

A avaliação dos alunos sobre a escola Itá-Ara recebeu várias denominações, sendo os termos mais recorrentes: “legal”, “boa/bom” e “normal”. Definir a escola como “legal” foi a avaliação que com maior frequência surgiu na escrita dos alunos, aparecendo dezoito vezes, seguido por “boa/bom”, quinze ocorrências, e “normal”, que sucedeu em doze ocasiões. Outras categorias que apareceram com frequência foram: “interessante”, “ótima”, “divertida” e “diferente /diferenciada”.

Essa lista de opiniões representava aquilo que era construído na escola e pela escola, em que dentro dessa listagem de apreciações aparecem termos que vão desde “diferenciada”, que faz parte do nome oficial da escola – expressão que surgiu uma vez, até o uso que identificamos ser proveniente das matérias específicas, em que se colocava para os alunos o nome “luta” e “conquista”, vocábulos necessários para serem levantados em um discurso de maior militância. Palavras em uma lista de juízos que diziam respeito ao que era desenvolvido em sala de aula para alunos indígenas e não indígenas.

Diferentes termos interessantes que fizeram parte do rol constituído foram: “prazer [em estudar na escola]”, palavra posta por uma Pitaguary e “maravilhosa”, “confortada” e “admira”, colocadas por alunas não índias. Uma palavra que surgiu na compreensão dos alunos sobre a escola foi “diferente”, escrita por um aluno Pitaguary, e “diferenciado”, posto por um não índio. O provável motivo para a presença desse termo se deve ao próprio nome oficial do colégio: “Escola Diferenciada Itá-Ara”, que está incrustada com letras prateadas na parede lateral do colégio. O uso das palavras “diferente”,

“diferenciada” e “diferencia” ocorreu mais entre o grupo dos alunos não indígenas, totalizando seis menções, enquanto que entre os Pitaguary foram citadas apenas uma vez.

Outros empregos que surgiram no questionário foram “chata” e “só fala de índio”, ambas são termos que foram escritos por não índios. O primeiro termo ocorreu apenas duas vezes, uma vez com um aluno do oitavo ano e outra vez com uma aluna do nono. O primeiro destes era um aluno novato na escola e que foi bastante econômico em suas percepções sobre a Itá-Ara, tanto que nem respondeu à última questão do questionário. A outra aluna estudava no colégio há dois anos e, apesar de achar a escola normal, considerava-a “chata”. Apenas um aluno Pitaguary, estudante do sétimo ano, considerou que a escola “não é boa”. A impressão deste aluno sobre a Itá-Ara não foi das mais simpáticas em nenhuma das respostas elaboradas. Suas informações não foram muito elucidativas sobre os motivos que o fazem considerar a escola indígena como não sendo uma instituição de ensino boa, mas as suas considerações foram exceção no montante geral das colocações sobre a Itá-Ara. A grande maioria das informações sobre o colégio foi positiva, sendo estimada como boa ou ótima em algumas respostas, como já foi citado parágrafos acima.

Dentre as informações que foram passadas pelos alunos através do questionário, destaco a de A. E., estudante do nono ano, Pitaguary, na escola desde a Casa de Apoio, e que considera o ensino da escola bom, explicando a situação que a escola enfrenta diante da aldeia: “Muita gente que é índia diz que a escola não presta, a própria [sic] escola que foi feita para eles, mais [sic] a escola presta sim, eu aprendi a ler aqui. O negócio é [sic] os alunos, não a escola”. Acho pertinente colocar essa frase, por trazer informações sobre as considerações que pessoas de fora da escola fazem sobre a educação da Itá-Ara, fato já discutido anteriormente, e ao mesmo tempo, a defesa do discente sobre a sua escola. A essa consideração, somam-se as que discorrem sobre a qualidade do ensino, como a da aluna M.I., não Pitaguary, matriculada há três anos na escola e que considera a Itá-Ara uma escola “diferenciada”, mas com ensino “muito bom”. A impressão dos alunos ao acharem a escola como boa e diferenciada sucede à percepção de considerá-la como “normal”.

Considerar que esse colégio é “normal” apareceu na mesma proporção para índios e não índios, totalizando doze vezes. Esse termo é mencionado pelos alunos não pertencentes à etnia em cada uma das turmas que responderam ao questionário ao menos uma vez, enquanto que a mesma palavra apareceu exclusivamente nas turmas do oitavo e nono anos, apenas nas expressões dos Pitaguary, justamente entre alunos que estão na escola desde seu início.

Na análise desses alunos, a Itá-Ara pode ser considerada “normal como [...] qualquer outra escola” (V.K., oitavo ano, há oito anos na escola indígena), ou “Normal, só que a diferença é que aqui fala muito da cultura indígena” (M.S., aluna do oitavo ano que estuda desde o infantil na Itá-Ara). É interessante perceber que considerar o colégio indígena como “normal” pelos alunos Pitaguary revela, possivelmente, a sua compreensão de serem pessoas que estão inseridas dentro de uma configuração urbana que as coloca em similaridades com os outros jovens da região, não entrando no mérito de ser alguém que está numa situação de diferença.

As respostas dos alunos não índios sobre esta ser uma escola “normal” tinham confluência com o que era posto em evidência pelos índios. Nessa junção de percepções entre índios e não índios, cito a consideração feita pelo por A.K., aluna do nono ano, há dois anos na escola, que em sua definição considera que estudar na escola indígena seja “normal como as outras que estudei”, esta mesma compreensão sobre o colégio Itá-Ara foi colocada pelo aluno M.R., do nono ano, estudante da escola há dois anos, que percebe ser este espaço “normal com as outras escolas”, ou ainda I. B. do sexto ano, há quatro anos na escola, “a escola Itá-Ara é normal, a não ser pelas danças”.

A ocorrência de respostas que afirmam que estudar na Itá-Ara “é como estudar em qualquer outra escola”, como posto pela aluna A.I., pode significar que esses alunos veem a diferenciação existente na escola e fazem um exercício de alteridade sobre a sua educação. Em algumas respostas, as manifestações culturais são indicadas como algo positivo ofertado pela escola, possibilitando ao aluno outro conhecimento, como expresso pela aluna M.S., do oitavo ano, matriculada na escola há três anos: “eles dançam [sic] Toré e ele [sic] incinão [sic] coisas que eles fazem”, ou como na seguinte colocação: “é bom porque é uma cultura diferente das outras escolas” (aluna M.E., do oitavo ano e há dois anos na escola), ou ainda, na citação da aluna J.Q., do oitavo ano, há dois anos na escola, que acha que estudar na escola “é aprender a cultura dos outros, aprender danças diferentes e assim eu vou aprendendo com quem é índio”. Em todas essas locuções ditas por alunos que não são da etnia, aparece a aceitação de que a escola tem algo a mais em sua composição e que é possuidora de outro ensino que a distingue do ensino das outras escolas.

Por outro lado – e o que seria mais grave –, essa interpretação feita pelos alunos de que a escola é “normal” pode significar que o ensino é como “[o de] qualquer outra escola”. Essa suposição direciona a ideia de que a Itá-Ara pode ser considerada apenas como mais uma dentre as diversas instituições de ensino e que, portanto, não se diferencia das outras escolas do estado e do município da região. Por mais que surja nas respostas dos

discentes o fato de existir uma diferença entre o ensino dessa escola e das outras – como, por exemplo, na citação: “só diferencia um pouco na cultura”, afirmado pelo aluno M. R., citado mais acima, o que faz com que a Itá-Ara não se confunda com as outras –, acredito que essas considerações sobre a normalidade do ensino seja algo que deva ser melhor discutido no âmbito escolar.

Se ela é normal em toda a sua estrutura, ela é diferente ‘apenas’ no que se refere à “cultura” dos Pitaguary que é difundida pela escola. Essa distinção entre o ensino que é “normal” e o que apresenta características que dão vazão à cultural indígena nas escolas da localidade coloca em evidência um aspecto que é considerado importante pelos membros do núcleo gestor e por educadores, que é justamente o caráter diferenciado da escola indígena em relação às escolas em seu entorno.

A imagem desse espaço educativo como “normal” citada pelos alunos nos parágrafos anteriores suscita em alguns profissionais da Itá-Ara inquietação sobre as escolhas de representação da etnia neste ambiente aos seus discentes. A similaridade descrita no parágrafo acima entre a escola indígena e as demais instituições de ensino da localidade foi expressa em três conversas. Essas pessoas alegavam sentir a necessidade de existir uma preocupação maior em exibir a distinção étnica da escola das demais da região. Nas falas coletadas, foi declarada a apreensão de como a escola era desprovida de características étnicas. Para os profissionais entrevistados, a similaridade é algo a ser evitado, pois se acredita que possa contribuir para a destituição desse espaço educacional como um dos locais que detêm o direito de ensinar as suas particularidades étnicas. Como colocado pela professora V:

[...] se você já está socializado, se já está urbanizado, não preserva mais as raízes, pra que é que vai me manter como indígena? Se você não se preserva, pra que vai lhe manter como indígena? Não tem motivo [...]. Você vê, a escola não tem característica nenhuma. Você vai em Poranga, o colégio de lá é lindo. O colégio dos Tapeba, em Aratuba. Aqui não... Aqui é uma escola normal. Como você vê essa daqui, você vê aquela outra do município, você vê a outra profissionalizante, é como qualquer uma outra. Você tira pela maioria dos alunos, que não são indígenas, é a diferença.

Essa entrevista foi feita em meados de 2014, antes de a escola passar por pequenas mudanças decorativas com o intuito de acentuar a sua distinção. A preocupação principal era garantir que os traços étnicos fossem apresentados não apenas em momentos de confraternização e em sala de aula, mas também dentro do espaço físico da escola. A decisão de mostrar-se como uma escola com espaços que reflitam características diacríticas da etnia

foi tomada pelo núcleo gestor próximo ao final de 2015. Essa busca por querer se mostrar como diferente ocorreu através de ilustrações genéricas, uma vez que as decorações priorizaram imagens que remetiam ao caráter étnico da escola diferenciada em figuras de fácil identificação aos que fossem a escola, porém, não eram representações ligadas diretamente à etnia Pitaguary, como a Mangueira Sagrada, ou a festa da bananeira, ou mesmo da Pedra da Torre, marcos que são considerados importantes pelos Pitaguary, como mencionado no capítulo anterior. As escolhas para a decoração das pinturas nas paredes da escola exibiam o rosto de um menino com fenótipo indígena, uma maracá, um coração com ideograma indígena, dentre outras imagens elaboradas com o intuito de deixar a Itá-Ara mais diferenciada, “mais índia”.

Esse inquietamento apresentado por parte dos profissionais da escola, em relação a mostrar-se como uma instituição de ensino indígena ao invés de um colégio idêntico as demais instituições de ensino da região, foi algo paulatinamente pensado por alguns dos profissionais da Itá-Ara e gradualmente foram sendo inseridos elementos característicos ou recolocados em prática. Dar ao estabelecimento de ensino uma estética mais étnica, como as pinturas, foi um processo que se construiu gradativamente no interior da escola e que não se limitou apenas à decoração do ambiente. Outras atividades, que talvez venham a ser até mais importantes para a noção de essa ser uma escola indígena, foram retomadas, como a acolhida e as noites culturais, por exemplo.

Essas duas últimas atividades mencionadas no parágrafo anterior favorecem, ao menos nos alunos que não são da etnia, à compreensão de a cultura Pitaguary ter características que a contrapõem à sociedade envolvente. Essas impressões sobre serem estes distintos dos outros membros da localidade foram citadas quando se perguntou o que os alunos achavam das manifestações culturais da etnia Pitaguary na escola. As respostas colhidas pelo questionário favoreceram-me a cogitar que a relação de alteridade vem prevalecendo entre os jovens estudantes da escola, como poderá ser visto a seguir.

#### **4.2.3. A percepção que os alunos têm sobre os eventos relacionados à cultura Pitaguary que ocorrem na escola**

Essa pergunta tinha o objetivo de trazer elementos sobre as atividades que eram realizadas na escola e como os alunos a interpretavam. Pretendia-se mensurar se os discentes aprovavam ou não o que era realizado pelos profissionais da escola com o intuito de dar a este ambiente características específicas da cultura Pitaguary.

As ponderações que foram feitas pelos estudantes, na grande maioria, mostraram-se positivas aos eventos culturais que eram realizados na instituição de ensino. Dentre as menções que foram feitas pelos estudantes, a noite cultural se destacou mais do que os outros momentos e isso ficou claro nas respostas dadas pelos alunos, que já antecipavam a noite cultural como um dos eventos que os faziam achar a Itá-Ara “legal”. Esse fato foi para mim surpreendente pela quantidade de comentários feitos pelos alunos, pois, apesar de a noite cultural ser de frequência mensal e ter um planejamento prévio, a sua realização pode ser suspensa na véspera ou mesmo a poucas horas do seu início em virtude do falecimento de algum Pitaguary, ou por fato de igual gravidade.

Vale lembrar que noite cultural foi reiniciada com a sua periodicidade mensal apenas no final de 2015. Mesmo com essa falta de constância, a sua prática foi um dado que se sobressaiu nas respostas do questionário. O momento da acolhida que ocorre semanalmente nas segundas-feiras, por exemplo, foi citado apenas cinco vezes. Em nenhum momento citaram o Dia do Índio, a festa da Mangueira Sagrada ou a Festa da Bananeira<sup>91</sup>, todos eventos de frequência anual, mas que são bastante comentados e trabalhados em sala de aula, sendo inclusive planejados com alguns meses de antecedência pela escola, resultando na culminância do evento, como ocorre com o Dia do Índio.

Talvez a noite cultural ganhe destaque maior nas respostas, por ser o momento em que os alunos têm a possibilidade de apresentar encenações ou danças num ambiente de maior festividade, em que as vestimentas e roupas são mais informais, em que os professores apresentam-se junto com os alunos numa interação com menor hierarquia, ao contrário do que se encontra na sala de aula. A própria possibilidade de vestir-se com adereços e acessórios que remetem à etnia foram mencionados pelos alunos, inclusive os não indígenas. Ao contrário da acolhida, em que os alunos podem até não estar trajados com o fardamento adequado, mas estão com roupas que são usadas em substituição ao uniforme escolar. Além disso, mesmo que o acolhimento tenha a dança do Toré – também comentada nas respostas, tanto pelos alunos índios como pelos não índios –, há uma formalidade no procedimento da acolhida que a reveste de um momento sóbrio, ao contrário da noite cultural, em que existe uma descontração maior entre os participantes.

Mais uma vez, foram usados vários termos para expressar a percepção dos discentes sobre as manifestações culturais que ocorrem na escola e a palavra “legal” sobressaiu-se às demais, sendo mencionada 29 vezes; destas, quatorze vezes entre os

---

<sup>91</sup> Apesar de estes dois últimos não serem propriamente eventos que acontecem dentro da escola, eles são desenvolvidos em sala de aula e os alunos participam de suas festividades.

Pitaguary e 15, entre os não índios. As palavras escolhidas pelos índios em relação às manifestações quase sempre remetiam a definições que colocavam esses eventos como bem aceitos pelo grupo escolar, denotando a aprovação da manifestação de modo positivo. Entre os termos escritos, cito: “normal”, “divertida”, “interessante”, “importante”, “espetacular” e “sensacional”. Mas algumas definições apareceram de forma inusitada, como “estiloso”. Essa palavra remete ao caráter festivo que pode ser encontrado nas manifestações, principalmente na noite cultural, mas também percebi que é levantada a importância desse momento, bem como o lado confraternizador que ele pode oferecer, por exemplo, na palavra “acolhedor”, utilizada pela estudante índia M.S, Pitaguary, estudante do sexto ano e há cinco na escola: “as manifestações culturais indígenas mostra o que os índios realmente são bem culturais e acolhedores”.

Entre os não índios, palavras e expressões também foram variadas, como: “divertida”, “criativa”, “normal”, “possibilidade de aprender a cultura”, “acabar com o preconceito”, “aproximar da cultura”, “importante”. Dentre os alunos que não são Pitaguary, apenas seis respostas foram contrárias ao posicionamento positivo afirmado pelos outros discentes, uma dessas respostas definia antipatia às manifestações, outro “não sabia” sobre esse assunto porque “nunca veio”. Duas respostas contrárias aos eventos culturais foram dadas por estudantes Pitaguary, que as definiram como: “Não é legal”, F. R., índia, do oitavo ano, e “Não são muito boas[sic]”, F. R, índio, do sétimo ano, nada mais acrescentando em suas respostas.

Outra resposta deixa bem claro algo que já havia sido dito pelos profissionais de ensino do colégio sobre a aceitação da cultura pelos alunos que não são da etnia e que estudam na Itá-Ara: “Eu não acho muito bom, mas respeito a cultura deles”. A fala do estudante C. A., não índio, do nono ano, há um ano na escola, demonstra o trabalho de respeito à diferença desenvolvido nos alunos da escola e que parece ser uma conquista bem sedimentada, como será visto a seguir. Esse posicionamento de respeito à cultura Pitaguary é trabalhado pelos discentes nas turmas do ensino fundamental, como explica a professora T:

A. B.: Quando tem alguma atividade, mesmo eles [os alunos] não sendo Pitaguary, eles participam dos encontros que estão acontecendo na aldeia ou de uma festa específica? Por exemplo, a festa da banana, eles também participam, mesmo não sendo Pitaguary?

T.: Participam, participam porque é aberto a toda a comunidade, tanto os da aldeia como o indígena, como os de fora, é aberto. Aí vêm eles e participam...

A. B.: E eles não se posicionam contrário à manifestação? Respeitam também?

T.: É, a gente fala muito sobre essa questão do respeito, sabe? Digo: “Olha, tu tem que respeitar a cultura do outro. A nossa é assim, então, se tu vai, vamos aprender a se comportar diante de outras pessoas, respeitando a cultura, porque nós sabemos

que nós não... [Se] eu vou viajar, eu tenho que aprender a lidar com a cultura do outro lá fora, não é só a minha que é importante, a outra também é. Então, a gente orienta que eles tenham respeito, que valorize, valorize a do outro, para que o outro também valorize a dele. E assim vai. (Entrevista concedida em 13.08.15).

Se há uma relação de respeito e de aceitação pelos que não são índios, ela foi construída em sala de aula, como fica evidente na citação acima. A essa relação de respeito advém à participação que os alunos não índios demonstram nos eventos elaborados na escola. Tal situação foi mencionada por preceptores em diversas entrevistas, como na ocasião em que as professoras Vt e S comentaram sobre a tomada de parte dos não índios nos eventos que envolviam a cultura Pitaguary e a preocupação daquelas com a “vergonha” que os índios sentiam em participar com a mesma ênfase dos seus colegas não índios.

Vt.: [...] Nós temos alunos aqui que não são indígenas e, às vezes, alguns, não digo todos, dão mais valor à nossa cultura do que os próprios indígenas, do mesmo jeito que a gente tem alunos indígenas que dão valor e ao mesmo tempo outros não dão. É uma guerra de conflitos que a gente tem que todo dia está travando nesses meninos.

A. B.: Mas e aí? Os não índios entram e participam, e como é que fica essa relação com o que é índio? Vocês nunca chegaram a perguntar, não?

Vt.: A gente tem debates, debate isso na sala com eles, a gente mostra pra eles. Eu mesmo às vezes eu digo assim: “Olha pra vocês verem, fulano não é indígena e participa muito mais do que vocês que são índios, vocês é que deveriam tomar a frente, tomar essa iniciativa e não deixar uma pessoa que nem sequer é índia, eu não estou valorizando e nem estou dizendo que não se possa participar, mas isso aí tem que partir de vocês, não é do pessoal de fora”. A gente sempre joga isso pra eles que é para ver e daí já começa os pontinhos de interrogações aparecerem, mas eles dizem: “Mas tia, mas vamos fazer isso aqui dá próxima vez, pra que você assuma a frente, para que não fulano venha tomar a sua frente”.

S.: Mas nós temos alunos que fazem isso, que fazem esse trabalho junto com a gente, quando tem os eventos da escola, dentro do movimento indígena, dentro da comunidade, tem deles que são bem participativos. Dizem que se precisar é só chamar e se caracterizam também, é bem legal, mas são poucos, não são muitos não, são poucos que fazem isso. (Entrevista concedida em 15.05.15).

Não foi possível ser mensurado o fato de os alunos indígenas participarem em menor quantidade que os não índios nas noites culturais de que tive a oportunidade de participar, mas foi verificável a presença de estudantes de ambos os grupos, inclusive nas apresentações de danças junto com seus preceptores ou em performances realizadas por iniciativa somente dos alunos. A presença e a participação de Pitaguary e de não índios nas noites culturais demonstram a valorização que é dada a esse evento na escola e a sua menção surgiu nas colocações postas pelos discentes.

Várias das expressões exaltam os eventos como “interessante”, “importante” ou “espetacular”, demonstrando serem destes momentos que os estudantes gostam de tomar parte. Os comentários a respeito destes momentos de vivência da sua cultura através dos eventos da escola foram bastante comentados, como nos seguintes trechos: “Eu acho bom

[sic] as noites culturais no colégio Itá-Ara” (P.H., índio, aluno do sétimo ano, há seis anos na escola), “Eu gosto muito da minha cultura indígena” (F.F, índio, aluno do oitavo ano, estudando na escola desde a sua inauguração em 2009), “É muito legal participar das manifestações da escola, das noites culturais e outros eventos da escola” (F.V., aluna do oitavo ano, estudando na escola desde o ensino infantil), “Legais porque faz parte da cultura do povo Pitaguary” (V.K., índio, aluno do oitavo ano, estudando na escola desde o ensino infantil). Todas as colocações aprovavam as ocorrências dos eventos da etnia.

A essas considerações formuladas pelos discentes índios somavam-se as que davam a forma de gravidade dessas manifestações para o seu povo: “Eu acho espetacula [sic], porque é o direito deles, luta [sic] pelas suas terra [sic] e conquista [sic] os seus deveres” (T.F., aluna do oitavo ano, ingressa na escola em 2010), ou ainda: “É legal, com essas manifestações culturais indígenas tem melhorias para a escola e para quem estudar nela” (A. P., aluna do nono ano, estudante da escola desde a Casa de Apoio). As falas desses alunos revelam a preocupação que se deve ter com a continuidade das atividades culturais para assegurar seus direitos. Nas palavras das alunas selecionadas, não identifiquei nenhuma que fosse de descendente de liderança, o que poderia deixá-los mais familiarizados com os termos utilizados, o que facilitaria o emprego destes no momento da escrita.

Essas palavras também não esclarecem se os pais desses alunos estão em contato direto com a militância indígena, o que nos leva a conjecturar que a utilização desses termos deve ser o resultado do seu uso em outros locais. Como relatado por professores anteriormente, alguns pais estavam interessados apenas nos “benefícios” do governo e esse interesse exclusivo em ter uma relação de identificação com índios apenas quando os convém é considerado pelos profissionais da escola como uma conduta de pouca aproximação com a militância do movimento indígena.

Creio que as locuções citadas parágrafos acima, onde lemos os termos “luta”, “conquista”, “terra”, “melhorias para a escola”, sejam fruto direto das disciplinas ministradas pelos profissionais da Itá-Ara, que mesmo estando cerceados pelas metas da SEDUC, inserem em algum momento as histórias e as tradições da etnia na sala aula, mostrado no capítulo anterior, quando descrevi como ocorria a inserção de informações sobre a etnia nas disciplinas “regulares”, mais especificamente na disciplina de história, e também nas falas dos educadores coletadas e comentadas anteriormente neste capítulo, em que esses mesmos termos foram citados. Junto a esse ponto de inserção da cultura em aula, que coloca em questão a “luta” da etnia pelos seus direitos, advêm as danças elaboradas por professores e

alunos para a apresentação diante da comunidade, que prestigia a noite cultural e favorece o sentimento de pertencimento e de importância que os eventos trazem para a etnia.

Para os alunos que não são índios, os eventos culturais que ocorrem na aldeia e na Itá-Ara também são considerados como positivos. Na fala dos não índios, podemos destacar: “Eu gosto das manifestações indígenas, até porque eu não sou da cultura deles. Acho muito legais as manifestações. Não é igual às outras escolas” (T. F, estudante do nono ano, matriculada em 2013), “Eu acho legal as manifestações que acontece[sic] aqui. As pessoas que não são índios no final acabam gostando da cultura” (S.S., estudante do nono ano, ingressa na Itá-Ara em 2013), “Legal, mas no começo eu achava estranho, mais [sic] gostei” (I. B., aluna do sexto ano, desde 2011 na escola). Essa última frase revela o estranhamento que os alunos que não são da etnia sentem ao estudarem na Itá-Ara e entrarem em contato com outras atividades que não são habituais às escolas “normais”.

Esse gostar de participar dos movimentos culturais pelos alunos que não pertencem à etnia é, para mim, o seu posicionar-se diante do que a escola oferece como ensino, principalmente o diferenciado, favorecendo observar a qualidade do outro e daquilo que é diferente ao seu cotidiano, fazendo deste momento um local de alteridade. Os eventos transmitem para os discentes a importância dessas ocasiões de manifestação cultural e favorecem a compreensão sobre a etnia. Essa concepção sobre o índio, como já citado em várias passagens deste texto até o momento, ilustra como os alunos que não são índios e que estudam na escola indígena percebem a cultura dos Pitaguary. Destaco as que considerei que colaboraram de forma pertinente com essa condição:

É importante para conhecer outras culturas. (F. J., estudante do sétimo ano, ingresso em 2011 na Itá-Ara).

Acho muito legal, porque tem muitas coisas que eu não conhecia, exemplo: os rituais, as roupas e as comidas. (A. L, aluna do oitavo ano, matriculada na escola em 2012).

Eu acho legal as apresentações e porque os índios lutam pelo [sic] seus direitos, é [sic] também é legal as pinturas indígenas, é a sua cultura. (A.I., aluno do oitavo ano, ingresso na escola em 2013).

Acho que é interessante [sic] as danças, as músicas [sic], é bom porque acaba com o preconceito. (M. E, oitavo ano, há dois anos na escola).

É importante porque a gente conhece outros costumes, coisas novas... (L. L., aluna do sétimo ano, matriculada em 2013).

Eu acho legal porque é a cultura deles, as danças, tudo mesmo, até os jogos indígenas. (M. R., aluno do nono ano, há dois anos na escola).

Acho que é uma forma de nos aproximarmos da cultura indígena. (A.I., estudante do nono ano, matriculado em 2015).

Eu acho legal porque são as culturas deles. Ninguém pode falar [sic] das culturas indígenas. (M.V., estudando no sétimo ano, matriculado em 2015).

Independente do ano em que estudam ou do tempo em que estão na escola, essas respostas indicam que há uma similaridade entre os alunos e que estes percebem os encontros culturais como uma maneira de colaborar com os sinais diferenciadores dos membros da etnia, por isso algumas respostas tratam sobre a música, a dança, a culinária, as roupas. Uma vez que esses alunos percebem a diversidade de uma forma tão diferente do que estão habituados a encontrar no cotidiano, fica mais fácil “acabar com o preconceito”, ou ao menos aproximar-se da cultura indígena, sensibilizando uma nova geração para essa questão. Essa parece ser uma perspectiva ideal colhida nos discursos dos alunos.

Para outros estudantes, fazer parte das ocorrências culturais proporcionadas pela escola os fazem se sentir em consonância com o que é ser Pitaguary, como nesta expressão de uma aluna do oitavo ano que considerei emblemática: “É muito legal a dança, as músicas[sic] indígenas, na hora eu me sinto como indígena” (J. Q., não índia, ingressa na escola em 2013). Essa sensação que o Toré proporciona em algumas pessoas ocorre também entre os índios, como na fala da professora S, que considera o Toré o momento mais forte de sua etnicidade:

S.: Eu via que aquilo ali [a escola] era uma coisa minha, era uma coisa assim que a gente às vezes não sabe nem explicar, André, é aquela coisa forte, uma sensação estranha que a gente tem, principalmente, quando é na hora do Toré, na hora do Toré é que a gente sente isso mesmo. Quando começam a bater o tambor, o barulho da maraca. Começa todo aquele ritual a gente sente aquela coisa assim na gente, eu sinto particularmente... Aí daquilo ali a gente sente: “Não, aquilo é meu! Isso aqui é uma coisa que já era minha há muito tempo, e que eu não sabia, mas eu vou abraçar isso!” (entrevista concedida em 15.05.15).

A dança do Toré é lembrada também por discentes índios e não índios em suas declarações. O ritmo cadenciado do tambor e as letras das músicas repetitivas proporcionou em mim um forte impacto quando assisti o Toré pela primeira vez. Os momentos que presenciei de Toré mais “forte”, para usar o termo da educadora S, ocorreram na festa da Mangueira Sagrada e na Primeira Conferência Nacional de Política Indigenista, citadas no capítulo anterior. O Toré como um instrumento de afirmação étnica imprime sua “força” também entre os alunos, como já citado anteriormente quando relatei a acolhida, em que há uma adesão significativa dos estudantes da Itá-Ara.

A importância do Toré nos eventos da Itá-Ara foi comentado, sendo inclusive indicado como algo a fortalecer a aldeia: “É muito bom porque tem música do Toré e umas

apresentações” (G. S., não índia, aluna do oitavo ano, desde 2013 na escola), “Eu acho muito interessante porque as crianças aprende[sic] de pequeno o Toré, que é um ritual muito forte, que fortifica a aldeia, e essas manifestações, ela ajuda a cultura não morrer (A. S., índia, aluna do oitavo ano, estudante da Itá-Ara desde o ensino infantil), “Tei [sic] o torre [sic], a daça [sic] do indígenas[sic], bate o tabo[sic] tei[sic] muita[sic] manifestações” (aluno C. E., não índio, estudante do sétimo ano, desde 2015 na escola), “O que eu mais gosto é [sic] as noites culturais e o Toré” (K. F., do sexto ano, ingresso na escola em 2014). Na consideração feita por esse aluno, quando se refere ao Toré, não fica claro se ele está se referindo ao Toré que é realizado na acolhida ou ao que é praticado também no dia da noite cultural. Presumo que por ter destacado essas duas ocasiões, ele deve estar se referindo às manifestações culturais que ocorrem em dias distintos.

Notando que há uma ampla aceitação entre os alunos do sexto ao nono ano sobre os eventos relacionados à etnia Pitaguary – nessa formatação de manifestação cultural como algo que “dá gosto” de ser praticado –, quis saber sobre como a etnia era percebida pelos alunos.

#### **4.2.4. O que é ser Pitaguary para os estudantes**

A interpretação dada pelos alunos sobre o que é ser um índio Pitaguary foi uma pergunta necessária para tentar montar a compreensão destes sobre os membros da etnia. Após terem escrito informações interessantes sobre os eventos culturais que ocorrem na escola, a pergunta que visava a uma definição a respeito dos Pitaguary foi a que teve o maior número de alunos com dificuldade em elaborar uma resposta. Alguns alunos a sintetizaram ao máximo ou nem mesmo a responderam.

Dos 56 alunos que devolveram o questionário, seis entregaram tal pergunta sem nenhuma palavra, outros responderam com informações curtas, como: “ser Pitaguary é bom”, frase formulada por um aluno da etnia, ou simplesmente repetiam a pergunta, como por exemplo na citação, “ser um índio”, consideração feita por um aluno que não é da etnia. O que indica que pensar sobre a categoria índio seja algo que necessita de uma maior construção de elementos, partindo de uma aparência de simplicidade, de algo mais que o óbvio, para uma construção de pessoa que deixa de ser abstrata para ser concreta.

As respostas, na sua maioria, foram concisas e quase sem uma explicação que avaliasse a acepção do que fora colocado. Para tentar fazer essa construção menos abstrata do Pitaguary, foi citada pelos alunos a importância do aprendizado, o que sugere que a escola

tem participação nesse processo. Também foram elencados os momentos pontuais de manifestação cultural étnica vivenciados na escola, onde estão presente elementos que refletem sobre a imagem desde índio e como uma forma de expressão de sua força e suporte para as suas conquistas de direitos, como informado pelos estudantes em parágrafos anteriores.

Os termos elaborados pelos discentes construíam definições sobre a pessoa Pitaguary como sendo: “legal”, “forte”, “importante”, “respeitador”, “orgulhoso”, “guerreiro”, “experiente”, “ativo”, “valoroso”, “criativo”, “bom”. A este conjunto de palavras somaram-se algumas frases que tentavam formar uma categoria permeada por várias informações. Essas locuções iam desde conceitos e ideias pautadas no senso comum, ainda imersas numa visão generalista sobre o índio, como encontramos na frase dita por um aluno não índio: “morar na oca na serra”, ainda sem o esmero de um entendimento sobre esta pessoa, que termina por ser dotado de ambivalência, o que gera o choque entre o índio ideal e o real. Diversas pequenas frases buscavam desenvolver o conceito acerca dessa pessoa, tais como “mostrar suas melhores qualidades”, “participar da cultura”, “ter seus direitos e suas terras”, numa busca por definir o que talvez só esteja completo com a formação de um painel com estas locuções. Neste sentido, a ideia de ser um índio é erguida sobre a imagem complexa, já debatida por Stuart Hall (2006), sobre essa identidade que se constrói e que se formula sobre as pessoas.

A ideia de Pitaguary como povo foi pouco citada, mas ocorreram algumas considerações a respeito da sua coletividade. Percebi que essas expressões remetem ao que foi ensinado em sala de aula, mostrando que os Pitaguary são um povo e não apenas pessoas que se pintam ou vestem adereços distintos da sociedade ao redor, apesar de estes serem usados como uma forma de marcar as fronteiras entre os não índios e as outras etnias. A frase que cita a aldeia foi formulada por uma aluna, V. J, que está no sexto ano e ingressou na escola em 2014. Em sua concepção, ser Pitaguary é “ser uma aldeia muito respeitosa com a sua cultura e a dos outros povos de aldeias diferente”. Essa locução revela a responsabilidade atribuída aos Pitaguary, que devem agir com preocupação e respeito em relação às diferentes populações, esse pensamento foi expresso por profissionais de ensino da escola e são uma consequência direta das situações que os primeiros preceptores passaram, além de uma forma de oferecer um ambiente de amparo aos alunos que não são da etnia, buscando fornecer uma abordagem distinta daquela vivenciada pelos Pitaguary no passado. Nas palavras das professoras, S, Rb e Vt.:

V.: E a questão dos alunos e a gente sabe que hoje em dia o nosso número de alunos dentro da escola tem muito mais de não índios do que índios.

Rb.: Nós somos conhecedores dessa realidade.

V.: Mas também entra aquela questão de que lá fora foi negado, muitas vezes, algumas coisas pra gente. A questão do preconceito e a gente quis mostrar para a sociedade que enquanto eles negavam alguma coisa pra gente, enquanto eles humilhavam, enquanto eles faziam com que a gente se sentisse maltratado, a gente não ia está fazendo isso com eles. Enquanto eles agiam com preconceito com a gente, a gente já age de uma maneira diferente com eles.

S.: A gente já tenta quebrar essa barreira do preconceito entre eles. Eles fazem questão de ter aquele preconceito com um aluno indígena, com professor indígena, e nós já tratamos eles de uma outra forma. Quando eles vêm aqui na nossa escola fazer visitas, nós recebemos super bem, o que a gente puder fazer por eles a gente faz. A gente recepciona eles da melhor forma possível, eu acredito que não é querendo dizer que os Pitaguary são os melhores pra receber as pessoas, mas nós já ouvimos comentários de várias pessoas que não são índios e sempre falam: “Não, lá nos Pitaguary nós somos bem recebidos, especificadamente nos Pitaguary da Pacatuba, nós somos muito bem recebidos, eles são um povo acolhedor”. E é isso a gente tenta passar pra eles [os alunos], que nós não vamos agir da mesma forma, como os de fora tratam, a gente tenta trabalhar é isso, é quebrando esse tabu, a questão do preconceito. Eles tratam a gente indiferente, a gente já trata eles de outra forma.

Outras expressões ressaltavam tanto a imagem de serem os índios mais sensíveis ao meio ambiente quanto a ter cuidado com a aldeia, levantando a ideia da coletividade, como também ser militante, “guerreiro”. Nas palavras da aluna A.S. índia, estudante do oitavo ano, desde o ensino infantil na escola, ser Pitaguary é “cuida[sic] da natureza, ter valor pela aldeia, cuida[sic] um do outro, como irmã nas horas que eles precisam, e ter orgulho de ser índia guerreira”. Esta locução aborda temas que seriam também manifestos por outros alunos que enfatizavam valores considerados como típicos da etnia e do orgulho de ser pertencente a ela. Algumas locuções ressaltavam a ideia de orgulho da sua aldeia ou de ser índio: “Ser Pitaguary é o orgulho de toda pessoa, é o maximo [sic] ser Pitaguary. Tenho muito orgulho”( T. F., índia, oitavo ano, a seis anos na escola), “Ser Pitaguary é um orgulho para mim” (A.P., Pitaguary, nono ano, matriculada desde o ensino infantil), ou ainda: “Eu acho que é ter muito orgulho da sua cultura” (A. L., não índia, aluna do oitavo ano, ingressa na escola em 2013).

Essas frases exibem a valorização étnica dessa população autóctone diante da sociedade envolvente, onde “um índio de verdade [...] não tem medo de mostrar seus valores e qualidades” (M.S., índia, sexto ano, desde o ensino infantil que estuda na escola), ou “Ser Pitaguary é ser um índio autivo [sic]” (F.R., índia, sétimo ano, não sabe há quanto tempo estuda na escola). Esse sentimento de orgulho incide sobre o posicionamento de reconhecer-se como possuidor de uma identidade que deve ser afirmada e que possui condições de se colocar como oposta à identidade dominante (WOODWARD, 2009). Não deve ser

coincidência essas locuções ganharem relevo, em sua maioria, nas grafias dos alunos indígenas.

Ter orgulho de ser índio e da aldeia é uma afirmação de sua identidade que é construída diante dos outros através dos processos de autoafirmação. A expressão “ter orgulho de ser índia guerreira” é uma consequência dessa relação entre os anseios dos Pitaguary e a sociedade envolvente. Guerrear remete à palavra lutar, e a “luta”, mencionada por seis das dez professoras que responderam ao questionário, enfatiza as dificuldades das conquistas, que foram mencionadas também pelos docentes, como visto anteriormente. Desse modo, a palavra “guerreira” deve ser percebida como estando no mesmo contexto da palavra “luta”, e juntamente com “orgulho” se direcionam para os desafios que essas populações passam no processo de manutenção de direitos e da sua afirmação étnica.

Foi possível notar ainda que o entendimento de ser um Pitaguary seria acentuado, em parte, pelas respostas apresentadas sobre os eventos culturais, como as danças, as artes, as músicas, as tradições: “Acho muito legal que a pessoa se veste de índio e as roupas são muito bonitas, por isso que eu gosto muito e bastante” (A. R., índia, sexto ano, desde 2012 na escola), “É muito legal, agente[sic] aprende arte” (E.C., índio, estudante do sétimo ano, no colégio desde o ensino infantil), “É muito importante para mim ser Pitaguary [...] e também é legal ser Pitaguary porque as danças é legal[sic]” (L.D., índia, sétimo ano, desde o infantil na escola), “Deve ser legal as danças, as musicas[sic], as tradições” (G.E, não é índio, sétimo ano, matriculado desde o infantil na escola) ou ainda: “Eu acho que deve ser legal as pessoas se pintando, [...] acho a cultura interessante[sic]” (S.S., não é índia, aluna do nono ano e desde 2012 na escola). A facilidade com que os alunos escreveram sobre os eventos culturais sugere que falar das manifestações indígenas na escola é mais fácil do que definir quem é essa pessoa que se apresenta como índio. Todas essas respostas ressaltavam os aspectos mais visíveis da construção de ser Pitaguary, focando mais no aspecto das expressões culturais e ponderando sobre seus aspectos diacríticos, avaliando que ser Pitaguary “é assumi[sic] a cultura, respeitar sua cultura e as outras culturas” (M.S., índia, oitavo ano, no colégio desde o infantil, que faz uma correlação com o que foi dito pelas professoras da etnia, S, Rb e Vt, citadas anteriormente).

Contudo, foi possível verificar que outras falas se colocavam contrárias a essa relação entre as manifestações e as características mais visuais de ser um Pitaguary: “Não é para sir[sic] visti[sic] de índio, mais [sic] participar e abraçar as culturas”, esta expressão foi elaborada por A.F., aluno do oitavo ano que não é Pitaguary, matriculado da escola desde o infantil. Quando os alunos citam os eventos culturais, principalmente quando se pensa nos

aspectos mais visíveis, como a dança, a pintura e a arte, encontradas nas manifestações dos Pitaguary, deve-se notar que este é apenas um artefato da sua cultura. O que aluno A.F. indica é que a imagem construída até aqui pelos alunos é uma categoria que está para além de uma simples definição, para além do fato de ser construída mecanicamente para determinado fim.

Deve existir uma densidade que faz com que o sentimento de pertencimento ocorra, como mencionado pela professora S e pela aluna J.Q., e que através desses eventos – que no caso específico dessas duas pessoas ocorreu com o Toré – a situação de ambivalência que possa existir em relação a ser índio seja suplantada. Essa condição de ser o índio, principalmente do Nordeste, possuidor de uma representação alterada da sua real categoria, sendo, portanto, um portador de uma duplicidade representativa de si, desenvolvida no imaginário popular, tende a que eles sejam percebidos como os “índios de verdade”, presos aos estereótipos de morarem em ocas, vivendo isolados em reservas, enquanto que os povos autóctones que interagem com a população envolvente, que se autoidentificam como índios, sejam vistos como farsa.

As construções sobre a realidade indígena realizadas na escola favorecem esse tipo de debate, como foi levantado pela aluna L.L, que não é Pitaguary, mas realizou a devida desconstrução desse conceito ainda carente de uma ampla discussão na sociedade. Nas palavras da aluna: “Acho que ser Pitaguary é muito legal. Muitas pessoas acham que os índios deviam andar nus, mas não acho isso. O índio (a) tem que ter seus direitos e suas terras e eles ficam do jeito que eles quiserem”, estudante do sétimo ano, há dois anos na escola. Isso só pode vir a ocorrer com o entendimento sobre quem são esses índios do Nordeste. Pensar sobre o que é ser Pitaguary é refletir sobre essa categoria, que em si já detém uma complexidade que a torna de difícil aceitação pela sociedade envolvente, como colocado em destaque por João Pacheco de Oliveira (2000) e José Arruti (1995). É uma forma de fazer a devida reflexão sobre quem esses são e os reestabelecendo dentro do contexto atual, sem a cristalização imutável de sua imagem, distanciando de percepções como esta, que imagina que ser índio é “Morar na serra, na oca feita na natureza”, C.E, não índio, aluno do sétimo ano, há poucos meses na escola. Essa complexidade de entendimento sobre ser índio recai por certo em ser considerado como tal por si e também pelos outros.

A aluna J.Q. e a educadora S., citadas parágrafos acima, perceberam que a dança fomentava um sentimento étnico, no caso da primeira, de se aparentar com uma índia, sentir-se como o outro, no caso da segunda, a sua “aceitação” de ser índia, que advém do sentimento de que “aquilo é meu”. A primeira entendia o sentimento de ser um índio durante a dança, a outra veio a se admitir como índia. Ambos os momentos podem vir a ser auxiliados pela

escola, como citam alguns alunos. Existe uma noção de que a formação do “ser Pitaguary” está ligada a um processo de aprendizado, que nesse caso está sendo mediado, também, pelos ensinamentos da escola. Na fala dos estudantes: “Eu acho muito bom porque [é] bem interessante conheser[sic] coisas[sic] que não são da minha cultura.” (M. E., não índia, oitavo ano, há dois anos na escola), ou “É legal porque a gente aprende várias coisas sobre a nossa cultura” (V.K., índio, aluno do oitavo ano, matriculado na Itá-Ara desde o infantil).

Na opinião dos alunos, há uma relação entre o Pitaguary e sua cultura, sendo este associado tanto às manifestações culturais ou diretamente ligado à formação da sua cultura, como mencionado em parágrafos anteriores, e que se faz notar nas locuções que determinam essa ligação, encontradas, por exemplo, nestas frases: “Uma pessoa importante para formar a etnia Pitaguary” (F.V., índia, discente do oitavo ano, desde o ensino infantil na escola), “Ser Pitaguary é ter uma cultura a zelar” (índia, nono ano, desde o infantil na escola). Além disto, nestas frases há uma tentativa de ligar o Pitaguary à educação e à sua cultura. A cultura é percebida como uma forma de expressão do ser Pitaguary e os alunos afirmam que esta é importante para seu crescimento como indivíduo ao aprender como ser um índio, como encontrado na seguinte passagem: “É muito importante ser Pitaguary, pois a cada ano que passa prendo mais e mais coisa que e [sic] importante para nois Pitaguary” (A. E., índia, sétimo ano, desde 2013 na escola). Todas essas considerações trazem à superfície o entendimento sobre o povo Pitaguary e a importância que a cultura detém para eles.

O entendimento sobre ser um Pitaguary abrangeu não apenas aspectos exibidos nas manifestações culturais – o que é facilmente percebido como uma forma de se reconhecer alguém da etnia –, mas também abordou não somente como se caracterizar como um índio, mas “abraçar” a sua cultura, que nos remete a ser mais consciente sobre seus direitos e sobre as suas conquistas, para os quais a escola se apresenta como uma das principais aquisições. Abraçar a cultura é entrar na discussão sobre o índio real, que milita em favor de sua etnia, da sua aldeia. A relação entre a cultura e a educação, inclusive a educação indígena, apresenta uma forma sólida de criar a afirmação da identidade étnica nos membros da aldeia, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão aos que não são da etnia sobre quem são as pessoas que fazem parte do cotidiano social e que se apresentam como índios. Índios reais que criam suas estratégias de se identificarem como tal.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu apreender como é trabalhada a afirmação da identidade Pitaguary através da educação escolar indígena, mais precisamente através da escola Itá-Ara.

A educação escolar indígena foi pensada desde o período do Sistema de Proteção ao Índio como algo necessário para os índios, mas a proposta idealizada para estes era o da integração ou da assimilação. A perspectiva era de desenvolver nestas populações a familiaridade com o mundo não índio e, posteriormente, a sua integração na sociedade envolvente por meio do trabalho. As medidas tomadas para esse intento não foram abrangentes e a educação escolar indígena pouco se alargou. Essa situação continuou sem muitas mudanças até a abertura política.

Com a Constituição de 1988 uma nova perspectiva para as populações indígenas tem início, e entre os direitos assegurados está a institucionalização da educação escolar para estas populações. Esse momento reflete a política de afirmação indígena que estava em processo, particularmente, o período que as populações índias do Nordeste apresentavam à sociedade sua maturidade indenitária, se colocando como pertencentes aos povos originários.

Esse processo de autogênese presumia o seu reconhecimento identitário, que se estendia a demarcação ou preservação de direitos ao território, saúde e escola. A educação dos Pitaguary teve início com o empenho voluntário da antiga liderança Maria Eclena da Silva Souza, que vinha trabalhando, de forma improvisada e inventiva, o ensino das crianças da região, procurando passar seus conhecimentos à outra geração, fato que é recordado pelas suas filhas nos relatos colhidos.

Após esse primeiro momento, a ideia de uma escola indígena foi aos poucos sendo sedimentada e este ensino foi realizado no ambiente formal das primeiras salas de aula indígenas da região, construídas na escola municipal Maria de Sá Roriz. A proposta inicial destas salas era a de repassar para as gerações mais novas ensinamentos que contemplassem características consideradas como significativas dos Pitaguary.

Com os posteriores atritos entre os educadores indígenas e a gestão da escola Maria de Sá Roriz as salas de aula indígenas são realizadas na Casa de Apoio e o objetivo era ensinar sobre a etnia Pitaguary autoafirmação através da educação. Os modelos educativos vão aos poucos sendo estruturados e iniciam a elaboração de propostas para esta população, segundo informado pela professora B, da SEDUC. Com a inauguração da escola Itá-Ara a

educação de índios para o seu próprio povo passa por um momento especial com o preenchimento das suas salas apenas por indivíduos da etnia.

De acordo com as informações coletadas a seleção dos professores foi montada de modo a contemplar pessoas que tivessem aptidão para o ensino e para as matérias. Muitas vezes a experiência desses professores era apenas uma breve passagem por escolas como auxiliares de educação infantil ou como facilitadores em algum projeto social. Poucos dos educadores tinham formação superior, fato que levou a direção da escola a selecionar professores que não eram da etnia. Estes professores foram contratados principalmente para ministrar aulas de matemática e português nas turmas do fundamental.

Os planejamentos das aulas ainda necessitavam de investimentos e de orientação, fato mencionado como extremamente grave por parte do núcleo gestor da escola Itá-Ara. Como parte da política pública para a educação indígena foram abertas inscrições para formação continuadas destes profissionais em instituições públicas de ensino superior. Alguns dos educadores que participaram desta formação estão agora próximos da sua conclusão.

Essa falta de formação que acometia os docentes da escola e o baixo rendimento escolar, apresentado nas notas das avaliações realizadas pelo Estado das turmas não passava despercebida pelos responsáveis pelos alunos. Tal situação leva gradativamente a saída de estudantes da etnia da escola. Na palavra de alguns profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos não viam a escola indígena como uma instituição de ensino que conseguia transmitir o conhecimento aos alunos.

Proporcional a gradual saída de alunos Pitaguary da escola indígena ocorre o acréscimo cada vez maior de estudantes que não são da etnia. Essa situação aflige o núcleo gestor, que passa a ser pressionado pelas novas lideranças Pitaguary da Monguba para se mostrar como uma escola indígena, valorizando sua própria cultura. Outro ponto de divergência entre a gestão escolar e as lideranças, o que leva a sérias dificuldades de relacionamento entre os profissionais da Itá-Ara e as novas lideranças são os baixos resultados obtidos pelo SPAECE.

A partir daí duas situações se apresentam. A primeira é como a escola deve lidar com a evasão dos alunos da etnia em decorrência das notas das avaliações governamentais. A escola busca uma melhoria da sua metodologia e a formação do seu corpo docentes, mas os resultados ainda não são atingidos, apesar de melhorarem anualmente. Se comparada com as escolas do município de Monguba, as metas a serem alcançadas continuam abaixo das demais

do distrito. O bom resultado nas notas é pensado como uma das formas de atrair os alunos indígenas de volta para a Itá-Ara, fato que só será possível analisar quando estas metas forem atingidas. Como forma da melhoria dessas notas as disciplinas específicas são reelaboradas de modo que ocorra o fortalecimento da escrita, da leitura e da matemática. Este seria o segundo ponto a ser pensado. As disciplinas de cultura, arte e expressão corporal são às vezes substituídas com o intuito de que o aprendizado do ensino regular tenha os êxitos esperados. Com isso, o objetivo de se trabalhar as disciplinas específicas fica em segundo plano. Este é um ponto difícil de ser pensado pela gestão da escola. Como se mostrar diferenciada se as próprias tradições e culturas não são trabalhadas de forma prioritária?

Apesar dessa situação de detrimento das disciplinas diferenciadas, os profissionais da escola buscam outras formas de apresentar soluções para desenvolver o ensino sobre a cultura Pitaguary através da escola. Esse trabalho educacional é pretendido pelas apresentações culturais na própria escola e pelos eventos pertinentes a sua própria etnia, como a festa da Mangueira Sagrada e da Bananeira, mas também por atividades culturais que ocorrem com maior frequência, como a sexta cultural e a acolhida. Essas atividades, entretanto, não estavam sendo realizadas do modo esperado, como foi indicado pelos próprios preceptores, o que terminava por apresentar uma situação em que a escola indígena pouco apresentava de ensino específico nos anos em que visitei a escola, apenas apresentando uma maior atividade cultural nos últimos meses da pesquisa.

Apesar de ter passado por uma fase de pouca atividade cultural, estas se mostraram muito relevantes para o desenvolvimento da cultura Pitaguary, como afirmado por professores e alunos. Esses eventos culturais podem-se afirmar, assumem uma posição de destaque maior do que as próprias disciplinas específicas na conceptualização das pessoas que estão no lócus pesquisado. Noto que as disciplinas específicas são o início para o entendimento sobre a etnia, mas são os eventos que externalizam esse conhecimento adquirido. A elaboração das danças, a confecção do artesanato, a elaboração do artesanato, propicia um aprendizado que apenas essa escola desenvolve na região.

Esse seria o momento, onde os Pitaguary marcam a sua presença diante da sociedade, estipulando fronteiras que os distinguem dos outros, como afirma Fredrick Barth (1998). Outro ponto a ser pensado são as atividades paralelas desenvolvidas, como a aula de campo na casa do Pajé, que estipula que a cultura é possível de ser criada em momentos atuais, como pensada por Roy Wagner (2010), cunhada no contexto relacional. Esses dois elementos, as danças, a confecção de artesanatos, por exemplo, e a percepção de que há uma

cultura que pode ser criada a partir de elementos “fixos”, ou seja, que são alvo da reificação do “resgate”, num processo de transgressão da norma, indica a possibilidade de se ser índio em um contexto urbano, já discutido anteriormente por Stuart Hall (2006). Essa concepção de que a identidade é multifacetada, e não cristalizada, ajuda a pensar sobre essa população de contato alongado com o não índio.

Na fala dos alunos e dos professores essa construção identitária fica mais expressiva quando estão participando destes eventos. Dessa forma, alguns elementos educativos “transmitidos” advêm de outras formas de ensinar, distintas da educação formal das turmas seriadas. Dessa maneira a noção do que é ser índio pode ser elaborada a partir de outros centros educativos, como na aula de campo ou na narração de uma história sobre a árvore de livros, ou ainda na elaboração do arco e flecha, elementos que são a prática vívida da cultura e que colabora com o sentimento de pertencer a uma população que se sente diferente, apesar da população que a circunda. Esses elementos podem ser melhor percebidos através da dança do Toré, mas pode ser também apreendido nas pinturas que estão presentes nas paredes da escola, que mesmo estando estáticas, em silêncio, dizem muito sobre aquele espaço.

Trago estas considerações sobre a atual situação de uma das escolas indígenas do Estado, que está inserida em um contexto um pouco diferente das outras escolas da sua etnia e das outras escolas indígenas que tive a oportunidade de conhecer. Esse foi um esforço sincero de compreender como ocorria a afirmação da identidade desse grupo específico, através da educação escolar indígena, deveria ainda ter outros elementos que favorecessem a complementação do que tive possibilidade de obter. Há uma quantidade de informações que ainda poderiam ser conectadas e desenvolvidas para fazer um panorama mais completo sobre a educação indígena da Itá-Ara, mas, infelizmente, não foi possível obtê-los, com isso essa contextualização permanece ainda em aberto, aguardando a continuidade desse estudo por outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. **A escola entre os índios Tapeba**: O currículo num contexto de etnogênese. Dissertação de mestrado/PPGEB da UFC, 2000.
- ALVAREZ, Gabriel O. **Política Sateré-Mawé**: do movimento social à política local. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.9-44, dez. 2004.
- ALBUQUERQUE, Judite G. **Educação escolar indígena**: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. Tese de doutorado em Linguística /IEL/UNICAMP, 2007.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Morte e fida do Nordeste indígena**: a emergência como fenômeno histórico regional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 08, 1995, p. 57-94.
- BARTH, Fredrick. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne, São Paulo, Unesp, 1998, p. 186-227.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil, 10ªed, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**:/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.
- BRASIL. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, MEC/Cadernos SECAD 3, 2007.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação indígena**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Thomaz Pompeu de Sousa. **Ensaio estatístico da Província do Ceará – tomo I**. Fortaleza, Fundação Waldemar Alcântara, 1997.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. 2ªed, São Paulo, Global, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. Brasília, Paralelo 15, São Paulo, Editora Unesp, 2006a.
- \_\_\_\_\_, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 2ªed, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972.
- \_\_\_\_\_, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2ªed, Brasília, Paralelo 15, São Paulo, Editora Unesp, 2006b.
- CASTRO, Celso (org.). **Cultura e Personalidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2015.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.
- COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

CONH, Clarice. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Florianópolis, Perspectiva, v. 23 ,n. 02, p. 485-515. 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DANTAS, Beatriz Gois et. All. “Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico”. In, CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**, 2ª ed., São Paulo: Cia. Das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1998, pp. 431- 456.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed, São Paulo, UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador. Vol. 1: Uma História dos Costumes**. 2ª ed, Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Processo civilizador. Vol. 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Tempo**.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2000.

GARNELO, Luiza(Org.). **Saúde Indígena**: uma introdução ao tema. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. 2ª ed., São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vila de Índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. Campinas, SP, Pontes Editores, 2006.

FEITOSA, Maria Bernadete Alves & FEITOSA, Maria Conceição Alves. Povo Pitaguary na visão do Pitaguary. In: PALITOT, Estevão Martins (org). **Na mata do Sabiá**: contribuição sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza, SECULT/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus Ed., 1966.

FISCHER, Michael. **Futuros Antropológicos**: redefinindo a cultura na era tecnológica. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4ªed, Rio de Janeiro, LTC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ritual de Interação**: Ensaio sobre o comportamento face a face. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo, Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista brasileira de educação, v. 16, nº 47, maio-agosto 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4ªed, São Paulo, Martins Fontes, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed, Campinas, UNICAMP, 2003.

LIMA, Carmem Lúcia da Silva. A educação diferenciada como mediador do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas, In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (org), **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza, ed. UECE, 2009.

\_\_\_\_\_. As perambulações: etnicidade, memória e territorialidade indígena na Serra das Matas, In: PALITOT, Estevão Martins (org). **Na mata do Sabiá: contribuição sobre a presença indígena no Ceará**. Fortaleza, SECULT/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009.

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

MAGALHÃES, Eloi dos Santos. **Aldeia! Aldeia! A formação histórica do grupo indígena Pitaguary e o ritual do Toré**. Dissertação de mestrado/PPGS da UFC, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MENEZES, Gustavo Hamilton. **Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena**. In. Revista de Estudos e Pesquisa, FUNAI, Brasília, v.2, nº 2, p. 123-144, dez. 2005.

MIDLIN, Betty. **A política educacional indígena no período 1995 – 2001: algumas reflexões**. In: Revista de estudos e pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, nº.2, p. 101-140, 2004.

MORAIS, Regis de. **Estudo de filosofia da cultura**. São Paulo: Loyola, 1992.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Torém, Brincadeira dos índios velhos**. São Paulo, Annablume, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena no Nordeste: processo de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

\_\_\_\_\_. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. 2ª ed, Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

\_\_\_\_\_. Metáforas naturalizantes e violência interétnica na Amazônia contemporânea: memórias do terror e instrumentos da etnografia. In: RODRIGUES, Lea C. & SILVA, Isabelle Braz Peixoto da (orgs). **Saberes Locais, experiências transnacionais: interfaces do fazer antropológico**. Fortaleza, ABA Publicações, 2014.

\_\_\_\_\_. Três teses equivocadas sobre o indigenismo. In: ESPÍRITO SANTO, Marco Antônio (org). **Política indigenista: leste e nordeste brasileiros**. Brasília, FUNAI/DECOC, 2000.

PALADINO, Mariana & ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PINHEIRO, Joceny de Deus. **Arte de contar, exercício de lembrar: história memória e narrativa dos índios Pitaguary**. Dissertação de mestrado/PPGS da UFC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ceará: Terra da luz, Terra dos índios; história, presença, perspectivas**. Fortaleza, Ministério Público Federal, 2002.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Fontes inéditas para a história indígena no Ceará.** Fortaleza: NEC/NEPS, Série Estudos e Pesquisa nº 20, 1992.

RAMOS, Alcida Rita. **O índio hiper-real.** Revista brasileira de Ciências Sociais, v.10 n.28, São Paulo jun. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2ªed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Falando de índios.** Brasília, Editora UNB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica no Brasil.** Campinas, Autores Associados, 2007.

SEEGER, Anthony. **Os Índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro, Campos, 1980.

\_\_\_\_\_. **Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino.** Fortaleza, PPGS/UFC; Campinas, Pontes, 2006.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação.** *Tellus*, ano 2, n. 2, p. 123-136, abr. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 9ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

SOUSA Flávia Alves de. As políticas de educação escolar “diferenciada”: a experiência de organização dos Pitaguary, In: PALITOT, Estêvão Martins (org). **Na Mata do Sabiá.** Fortaleza: SECULT/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009.

TEÓFILO DA SILVA, Cristhian. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: A perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista. In: **Revista de Estudos e Pesquisa.** FUNAI, v.2, n.1, p. 113-140, 2005.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular e tradicional.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

WAGNER, Roy. **A Invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** v. 1. 4. edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEBER, Max. **Economía y Sociedad: esbozo de sociologia compreensiva.** México Fondo de cultura econômica, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 9ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.