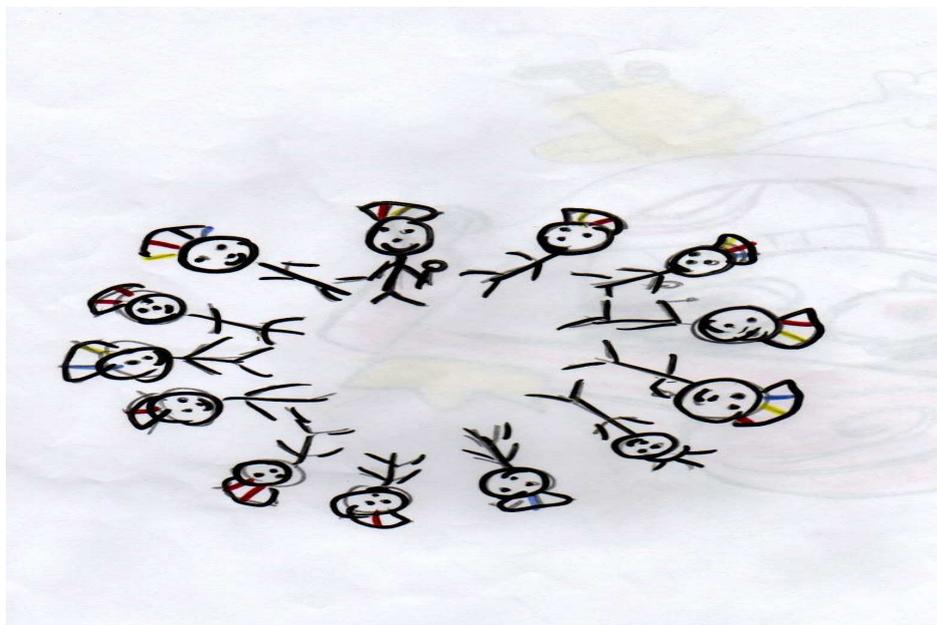




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**FLÁVIA ALVES DE SOUSA**

**AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A “ESCOLA  
DIFERENCIADA” DOS PITAGUARY**



**FORTALEZA  
2007**

**FLÁVIA ALVES DE SOUSA**

**AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A “ESCOLA  
DIFERENCIADA” DOS PITAGUARY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa.

**FORTALEZA  
2007**

**FLÁVIA ALVES DE SOUSA**

**AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM A “ESCOLA  
DIFERENCIADA” DOS PITAGUARY**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa “Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Homero Luís Alves de Lima  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A meu tio, Jorge Maciel (*in memoriam*), que me ensinou a viver diante das dificuldades; ao meu pai, José Eredilson, que me apresentou a simplicidade da vida; e ao meu namorado, Lindomar, que me ensina a conhecer e amar a vida.

## **AGRADECIMENTOS**

As crianças Pitaguary, que contribuíram com suas falas, experiências e sonhos para a produção deste trabalho. Aos professores, pais, e lideranças Pitaguary, por compreender e contribuir com informações valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos queridos professores da Faculdade de Educação, em especial, Ângela Souza, Jacques Therrien, Ana Iório, Francisco Loiola e Sandra Petit, que me ensinaram a arte e a aventura da investigação científica.

A professora Isabelle Braz, do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia (UFC), pelas contribuições e ensinamentos sobre as interpretações antropológicas.

Aos professores José Fonteles Filho (Babi) e Lourdes Brandão, pelas significativas contribuições no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

Ao professor Sylvio Gadelha, pela competente orientação, paciência e insistência para o bom desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, de modo especial ao meu pai, José Eredilson, sua esposa, Marilene; meus irmãos, Flávio, Fábria, Rafaela, Roberto, Eduardo, Renato, Fábio, pelo carinho e atenção; à minha tia Maria (Santa) pela acolhida em sua casa, à minha prima Lúcia Maciel e seu esposo Joaquim Barroso, pelo carinho e incentivo aos estudos; ao meu primo Diego, por contribuir na elaboração deste trabalho e também por seu carinho; a minha prima Normalúcia, pela atenção; as minhas sobrinhas Isabel Cristina, Juliana, Kelly e Tales, pelo carinho e amor; e a minha mãe Fátima Alves...

Aos colegas: Ana Carmita, Emanuel Luis, Flávia Damião, Isabel Magda, Mário Thé, Joyce, Rebeca Alcântara, Janice Alencar, Patrícia Targino, Alexandre Santiago, Gardênia, Thiago, Elzanir dos Santos, Alessandra, Cid Vasconcelos, Tereza Cristina, Ana Cristina, Terezinha Gondim, Joceny Pinheiro e Elói pela amizade construída e pela colaboração nos momentos de dificuldades e alegria.

Ao meu namorado Lindomar, pelo carinho, amor, consideração e contribuições valiosas para a produção deste trabalho.

Aos funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Ao programa de fomento à pesquisa, CNPq, que materializou a possibilidade deste estudo.

As forças diversas do universo, minhas fontes de amor e coragem.

## RESUMO

Esta pesquisa faz uma discussão sobre a relação das crianças com os conhecimentos ensinados na escola indígena dos Pitaguary, principalmente no que corresponde aos “saberes diferenciados”. Objetivo interpretar como as crianças compreendem esses saberes ensinados na “escola diferenciada”, que significados conferem as idéias enunciadas pelos agentes sociais da escola em relação ao “ser índio”; ou seja, as crianças reproduzem as práticas discursivas e não discursivas concernentes ao “ser índio” ou elas produzem o seu próprio significado? Se elas produzem, como o fazem? Para tanto, considero a idéia de Foucault (1979), de que os sujeitos são efeitos das práticas discursivas e não estão livres das relações saber/poder. Meu argumento principal é pensar a identidade e a diferença como campo de disputas entre diferentes significações, tanto no âmbito teórico (a idéia da diferença na Filosofia deleuzeana e nas Ciências Sociais), como nas práticas sociais relacionadas aos discursos e experiências simbólicas dos adultos e crianças Pitaguary. Enquanto os adultos entendem a escola como o lugar onde as crianças vão aprender a ser o “Pitaguary do futuro”, o “Pitaguary de verdade”, estas produzem outras percepções sobre o “ser índio”. Para as crianças, o “índio verdadeiro” geralmente corresponde a um modelo estereotipado, não se identificando como tal, produzindo, portanto, outra forma de se identificarem como índios: “não somos índios verdadeiros, somos índios falsos”. As escolas observadas localizam-se no Município de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza. Trabalhei especificamente com a Escola Indígena de Ensino Diferenciada Chuy (no Horto Florestal) e a Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary (no Santo Antônio dos Pitaguary). Os dados empíricos foram coletados a partir de observações das salas de aula, entrevistas semi-estruturadas com pais, professores e entrevistas não-estruturadas com algumas crianças que estudavam na 1ª e 2ª séries; e realizei, também, atividades direcionadas com as crianças, trabalhando com fotografias e desenhos.

## ABSTRACT

This research makes a discussion about the relation of the children with the knowledge teaches in the “escola indígena dos Pitaguary”, mainly on what we call “differenced acquaintance”. I intend be able to interpret how the children comprehend this knowledge teaches on this “differenced school”, which significations are in the enounced ideas by the social agents about “be índio”; that is, the children reproduce the discursive and no discursive practices inherent to “be índio” or they produced your own signification? If they produced, how do they? Therefore, I consider the Foucault’s idea (1979), the subjects are effects of the discursive practises, where are included knowledge/power relation. My great question is think the identity and the difference like the battlefield among different significations, as much on the theory ambit (the idea of the difference on the deleuzian Philosophy and on the Social Science), as on the social practices related to discusses symbolic experiences of the Pitaguary adults and children. While the adults understand the school like the place where the children go to learn and be the “future Pitaguary”, the “true Pitaguary”, the children produce others perceptions about “be índio”. For children, the “true índio” correspond to a stereotype model, but they do not identify themselves with this kind of índio, therefore these children construct another way to identify themselves like a índio: “we do not true índios, we are false índios”. The watched schools are localized on the Maracanaú, a municipal district in the “Grande Fortaleza”. I worked with the Escola Indígena de Ensino Diferenciada Chuy (at the “Horto Florestal”) and the Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary (at the Santo Antônio dos Pitaguary). The empiric datum were collected from observations at the classrooms, semi-structured interviewers with the parents and teachers, and not structured interviewers with some children who study at the first and second degrees; and I did, too, oriented activities with the children, working with pictures and photos.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. IDENTIDADE E DIFERENÇA	19
2.1. A filosofia deleuzeana e sua contribuição para pensar a diferença	21
2.2. Diferença e igualdade a partir do discurso jurídico-político	28
2.2. Os processos de inclusão e exclusão da diferença	33
2.3. A diferença e a questão da identidade étnica	37
3. A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS DIFERENCIADAS	46
3.1. As crianças que escapam ao modelo de educação moderna	55
3.2. A infância indígena: mais crianças que escapam	60
4. O MOVIMENTO INDÍGENA E OS PITAGUARY	69
4.1. Movimentos indígenas e “emergência étnica”	69
4.2. A constituição dos grupos indígenas no Ceará: um pouco dessa história	76
4.3. Os Pitaguary	78
5. AS ESCOLAS INDÍGENAS DOS PITAGUARY	89
5.1. Algumas interpretações em relação à escola entre os índios	89
5.2. A escola e a dimensão curricular	97
5.3. As escolas de “educação diferenciada” dos Pitaguary	99
5.4. O dia-a-dia na sala de aula das “escolas diferenciadas”	109
6. A CRIANÇA PITAGUARY E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE	118
6.1. Como as crianças são enunciadas no discurso dos adultos	119
6.1.2 A criança e os saberes diferenciados na sala de aula	124
6.2. As crianças Pitaguary e sua relação com a “escola diferenciada”	129
6.2.1. “Não somos índios de verdade, somos índios falsos”	133
6.2.2. “Somos índios, mas somos índios falsos”	138
7. Considerações Finais	142
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	153

## 1. INTRODUÇÃO

Meu interesse em pesquisar sobre a educação escolar indígena surgiu especialmente de algumas experiências acadêmicas vividas durante a graduação do curso de Pedagogia. Essas experiências, que citarei mais adiante, suscitaram-me algumas indagações no que concerne à relação da criança indígena com os saberes ensinados na “escola diferenciada”.

O interesse pela temática indígena aconteceu desde o momento em que tive oportunidade, com a elaboração de um trabalho<sup>1</sup> para a faculdade, de visitar e conhecer os Tapebas (índios que residem em Caucaia – Região Metropolitana de Fortaleza). Nesta breve visita, tínhamos o objetivo de compreender sua organização em relação à “escola diferenciada”. Para tanto, falamos com representantes da comunidade e da escola (líderes, professores, alunos, pais), o que me possibilitou observar, mediante seus discursos, a maneira como tentavam diferenciar a escola indígena das escolas regulares de ensino. Apresentavam proposta pedagógica e matriz curricular diferenciadas. Uma de suas justificativas para a necessidade da “escola diferenciada” era a de que as crianças indígenas eram alvo de preconceitos, eram estigmatizadas por colegas da escola regular<sup>2</sup>, e também pela maneira como era organizado o currículo, pois neste não eram considerados os saberes produzidos por essa população.

As primeiras experiências acadêmicas conduziram-me a desenvolver um interesse em conhecer a história do índio no Ceará, principalmente sua organização contemporânea. Para tanto, passei a me relacionar com pessoas que estudavam essa temática, o que me conduziu, em várias oportunidades, a conhecer alguns grupos indígenas no interior do Ceará (Tremembé, no Município de Itarema; Kanindé de Aratuba, no Município de Aratuba) e na Região Metropolitana de Fortaleza (Pitaguary, em Maracanaú e Pacatuba, e Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz). Em todos esses locais, observei a existência de uma escola direcionada para os índios – denominada de “escola diferenciada”.

---

<sup>1</sup> Na disciplina de Educação Popular do curso de Pedagogia foi solicitado um trabalho com base em uma visita à Escola Diferenciada do grupo indígena Tapebas.

<sup>2</sup> As expressões escola regular ou convencional vão ser sempre utilizadas para referir-me ao modelo da escola municipal, estadual ou particular. Isso se faz necessário também para diferenciá-la da escola proposta pelos índios, denominada de “escola diferenciada”.

Dentre essas visitas, destaco o momento em que conheci os Pitaguary. Em 2000, fui convidada a participar de uma reunião que aconteceu em Santo Antônio dos Pitaguary – Maracanaú, com os representantes do movimento indigenista. Nesta, muitas temáticas pertinentes ao movimento foram explicitadas, em especial, as reivindicações do grupo, principalmente em torno da demarcação da terra, pois estavam em luta por um território (parte relacionada ao açude) que lhes pertencia, mas sobre o qual ainda não tinham domínio legal. Outra temática em pauta era sobre a “escola diferenciada”, uma vez que alguns pais pareciam insatisfeitos com a proposta desta escola e com a possibilidade de os filhos não mais estudarem na escola regular. Esse acontecimento teve especial atenção de minha parte, pois percebi a presença de conflitos em relação à denominada “escola diferenciada”: Por que os índios querem uma escola diferenciada? Por que existem conflitos em torno da implantação desta escola por uma parte da população?

Transpondo tais experiências, que me aguçavam a curiosidade, os meios de comunicação, principalmente o jornal escrito, veiculavam informações sobre os povos indígenas, especialmente relacionadas aos conflitos e às conquistas que estes viviam em relação à terra e à escola. Obtive, também, conhecimento das pesquisas<sup>3</sup> desenvolvidas nesses grupos, o que veio facilitar o meu envolvimento com o tema e, conseqüentemente, com o meu objeto específico. Portanto, todos esses fatos conduziram os meus sentidos para o tema da educação escolar indígena. Por que se fala tanto em educação diferenciada e, afinal, o que é diferente nesta escola? De que maneira se tenta englobar aspectos da cultura indígena neste espaço? E qual a relação das crianças com os saberes ensinados nessa escola?

Os esforços de mobilização dos grupos indígenas, juntamente com organizações não governamentais, ativistas e universidade são reconhecidos na Constituição de 1988, onde algumas de suas reivindicações foram asseguradas juridicamente, como o reconhecimento das diferentes culturas (seus costumes e valores), a posse legal da terra e a educação. Sobre esta, é importante ressaltar o que a Constituição brasileira estabeleceu: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2004, p.135).

---

<sup>3</sup> Na época, Aires (2000) havia defendido a dissertação de mestrado, intitulada *A escola entre os índios Tapebas: o currículo num contexto de etnogênese* - UFC; Pinheiro (2002), *Arte de Contar, Exercício de Rememorar: as narrativas dos Índios Pitaguary* – UFC, dentre outras...

Atualmente, a escola indígena<sup>4</sup> faz parte da realidade desses grupos, principalmente das reconhecidas pela FUNAI. Portanto, o discurso vigente não é mais se os índios devem ou não ter uma escola, mas sim sobre de que tipo ela deve ser e qual a qualidade que ela deve buscar. Em 2005, alguns grupos, tanto os reconhecidos como os que estão em fase de reconhecimento, receberam novas escolas, a exemplo dos Tremembés, Tapebas e Kanindé de Aratuba. Prédios amplos, com excelentes condições de funcionamento, têm laboratórios de Informática e espaço para receber um número maior de alunos. Anteriormente, embora isso ainda faça parte da realidade de alguns grupos, as aulas aconteciam em espaços pequenos, em galpão único, com várias turmas juntas, sem condições físicas e pedagógicas satisfatórias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

### **1.1 As crianças Pitaguary na “escola diferenciada”**

No interesse de conhecer sobre a temática da educação escolar diferenciada, um assunto em específico me chamou a atenção: a relação das crianças com os conhecimentos ensinados neste espaço. Nas experiências com os diversos grupos, fui percebendo a maneira como as lideranças, em seus discursos, recorriam às crianças para justificar a necessidade de se ter uma escola diferente. O primeiro fato que me chamou a atenção ocorreu na primeira visita aos Tapebas. Durante a conversa, um dos líderes disse que a escola era importante porque as crianças eram objeto de muita discriminação nas escolas regulares, e que estas não ensinavam a cultura, os valores dos índios. Em uma outra ocasião, nos Pitaguary, um dos líderes se referenciou à “escola diferenciada” como o espaço onde as crianças aprenderiam a ser um “Pitaguary de verdade”. Outro fato está relacionado aos momentos em que presenciava a intensa participação das crianças nas rodas de Toré (considerada dança sagrada dos índios). Admirava-me tal situação, pois ficava pensando por que as crianças gostavam de estar naquela roda junto aos adultos e adolescentes, quando podiam estar brincando de alguma coisa com outras crianças. Com as várias visitas feitas ao grupo, fui percebendo que o Toré é uma das atividades ensinada na escola, assim como a produção de artesanatos e conhecimentos a cerca das plantas medicinais. Essas experiências possibilitaram-me iniciar uma reflexão sobre esse tema: como é a educação das crianças indígenas na “escola diferenciada?”

---

<sup>4</sup> Segundo a Secretaria de Educação Básica do Estado, o Ceará conta com 25 escolas indígenas.

Quando se fala sobre esta escola, as crianças são sempre citadas, referenciadas do ponto de vista dos adultos, no sentido de uma intencionalidade educativa que possibilite constituir o “Pitaguary do futuro”, o “Pitaguary de verdade”.

Desta forma, comecei a me perguntar: como as crianças experimentam os saberes que lhes são ensinados neste espaço? No cenário atual, a mobilização dos índios para a implementação das escolas diferenciadas visa, entre outras coisas, a fortalecer o movimento indígena e a solidificar uma “identidade étnica”. Essa questão é importante para ampliar os conhecimentos em torno da educação indígena, principalmente no que se refere à educação das crianças.

Um dos objetivos da educação escolar é formular e transmitir conhecimentos que favoreçam ao aluno aprendizagens que correspondam a um domínio amplo da sociedade, assim como aqueles que compreendam um nível mais local que lhes possibilite se situar no contexto ambiental e social da vida cotidiana – o que corresponderia ao “currículo flexível”. No caso da escola indígena dos Pitaguary, além de ensinar os conhecimentos de domínio nacional, se volta também para o ensino de “saberes diferenciados”, com o objetivo de construir o “Pitaguary de verdade”, o “Pitaguary do futuro”, tendo como base a mobilização do passado, das “raízes autênticas do povo indígena”.

Considerando a singularidade de cada grupo, decidi pesquisar a criança e a sua relação com a escola nos Pitaguary, objetivando perceber como as crianças experienciam os “saberes diferenciados” ensinados na “escola diferenciada” e tendo como pressuposto, como nos diz Foucault (1979), o fato de que o sujeito não é livre de relações saber/poder. Nesse sentido, analiso como as crianças conferem significados as idéias enunciadas pelos agentes sociais da escola em relação ao “ser-índio”, ou seja, as crianças reproduzem as práticas discursivas e não discursivas concernentes ao “ser-índio” ou elas produzem o seu próprio significado? Se elas produzem, como o fazem? Para tanto, considero a idéia de Foucault, de que os sujeitos são efeitos das práticas discursivas.

Neste trabalho aproximo-me de algumas idéias que me ajudam a tecer uma discussão sobre identidade e diferença, dada a necessidade de abordar a forma como esses conceitos foram se naturalizando no campo das ciências sociais e sugerindo uma reflexão com base nas idéias de Gilles Deleuze sobre a “diferença pura”. Este defende o argumento de que não há a identidade e sim diferença e devir. Da mesma forma, Foucault (1979) contribui para este trabalho com suas idéias sobre as relações

saber/poder, especialmente no momento em que discuto as relações de poder na produção do grupo indígena dos Pitaguary, bem como as produções de subjetividade nas crianças deste grupo em relação à elaboração identitária do “Pitaguary de verdade”.

## **1.2 Aspectos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas indígenas de Maracanaú (verificar anexo 1, 2 e 3 referente aos mapas do município): na Escola Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary (1ª série), localizada em Santo Antônio dos Pitaguary e na Escola Indígena de Ensino Diferenciada Chuy (2ª série), localizada no Horto Florestal. No entanto, por questões relacionadas ao tempo disponível para realizar a pesquisa de campo, após ter iniciado as observações nas duas escolas, privilegiei a Escola Chuy, o que não impede que os dados coletados na escola do Povo Pitaguary sejam referenciados em minhas análises.

Optei por continuar a pesquisa na Escola Chuy porque percebi um cenário curioso no que diz respeito aos discursos relacionados à aceitação da “escola diferenciada” pelos pais, e porque alguns alunos viviam a experiência da “matrícula dupla”, ou seja, eles estudavam numa escola convencional e na “diferenciada”.

No primeiro momento da pesquisa, na intenção de obter informações e maior conhecimento sobre a educação indígena, e mais especificamente sobre a escola e o grupo Pitaguary, realizei estudos em livros, revistas especializadas e jornais locais. O primeiro passo foi importante para a continuidade do trabalho, visto que as discussões teóricas são essenciais para clarear o caminho pretendido.

Com efeito, decidi por desenvolver uma “pesquisa do tipo etnográfica”, uma vez que trabalhei com algumas técnicas tradicionalmente adotadas pela Etnografia: observação participante e entrevista não estruturada. Para Marli André, essa é uma característica de “pesquisa do tipo etnográfica”, pois, diferentemente dos antropólogos, sociólogos que “se preocupam com a descrição da ‘cultura’ de grupos e sociedades primitivas ou complexas, o trabalho aqui proposto se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar”. (1997, p.37).

Portanto, segundo a autora, a “pesquisa do tipo etnográfica” compreende alguns procedimentos da Etnografia: contato direto e prolongado do pesquisador com o

contexto de pesquisa; a obtenção de dados descritivos, desde a observação; a possibilidade de um esquema aberto de trabalho, propiciando ao pesquisador a elaboração do seu quadro teórico durante a pesquisa, o que significa contribuir para o seu enriquecimento – o que não significa uma sistematização anterior das teorias; apenas que elas podem ser modificadas no decorrer das observações.

Essa proposta também abre caminhos para que o pesquisador utilize diferentes técnicas de coleta de dados, bem como o acesso a fontes variadas. Essa orientação contribui para desenvolver uma “descrição densa” da realidade estudada, possibilitando perceber a “dinâmica da criação e recriação do mundo” (ANDRÉ, op. cit., 1997, p. 39).

Portanto, no segundo momento da pesquisa, realizei um olhar mais preciso sobre a escola, possibilitado pela observação participante. As crianças<sup>5</sup> com as quais trabalhei com mais intensidade correspondem àquelas que vivem no Horto Florestal e estudam na Escola Indígena de Ensino Diferenciado Chuy. Nessa escola, observei em especial a turma de 2ª série, com 10 alunos, no turno da tarde, com idade variando entre 7 e 10 anos. Assim, as aulas, bem como todos os acontecimentos relacionados à escola, foram acompanhadas no intuito de registrar as falas, comportamentos e conhecimentos ministrados, com a intenção de, na análise de dados, estabelecer um paralelo entre a sala de aula e outras expressões das crianças. Estas foram possíveis mediante a realização de entrevista não estruturada, dos diálogos, do trabalho com fotografias e dos desenhos. Neste momento, foram desenvolvidas algumas atividades direcionadas às crianças, utilizando a fotografia e o desenho, mediada por diálogos, na intenção de que as crianças comentassem as produções.

Assim, explico os procedimentos necessários para o acesso aos dados da pesquisa de campo:

- 1 observação atenta às práticas sociais do grupo, para mapear o contexto, principalmente o que estava relacionado às crianças, por exemplo, eventos públicos, festas, sala de aula etc;
- 2 entrevista semi-estruturada com os adultos (lideranças de associações, diretor da escola, professores, pais);
- 3 entrevista não estruturada com as crianças, mediante outros mecanismos que possibilitassem a ilustração do que estava querendo abordar, como uso de fotografias

---

<sup>5</sup> Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios, assim como os dos professores e pais. Apenas os nomes de lideranças, que já são públicos nos meios de comunicação, permaneceram sem substituição (Geová e cacique Daniel).

que expressavam imagens de situações vivenciadas pelas crianças naquele espaço - por exemplo, a dança do Toré, momento de brincadeiras, ocasiões de aula, outras situações não associadas diretamente àquela realidade e o uso, também, do desenho como dispositivo para que as crianças pudessem, por meio desse recurso, falar sobre suas experiências, pois “não é difícil, olhando desenhos e pinturas de crianças, perceber as significativas influências de suas experiências pessoais – ou os reflexos de raça, classe, região ou momento histórico no sentimento do que é importante na vida de um menino ou menina.” (COLES, *apud* LEITE, 1998, p. 143).;

4 Considerei também os diálogos desenvolvidos com essas crianças em várias situações, principalmente no momento que antecedia o início das aulas, pois chegava cedo e algumas crianças sempre me procuravam e daí começavam alguns diálogos, e aproveitava para conhecê-las, perguntado sobre suas experiências fora da sala de aula, com o objetivo de entender sobre o seu cotidiano: o que faziam quando não estavam na escola, se brincavam e do que gostavam de brincar, do que mais gostavam de fazer fora da escola...

Neste trabalho com as crianças, interessava-me entender, dentre outras coisas, as várias interpretações em relação às suas formas de identificação, o que elas pensam quanto ao discurso do “ser-índio”, do “Pitaguary de verdade”, do “Pitaguary do futuro”, se elas se percebem como tal e de que forma o fazem. Essas foram temáticas relevantes que me ajudaram a compreender a criança Pitaguary e sua relação com os “saberes diferenciados” ensinados na escola, pois os discursos em relação a uma “identidade Pitaguary” são comuns no cotidiano dessa realidade local. Portanto, de que modo elas lidam com esses discursos? Que subjetividades essas crianças estão produzindo?

Neste aspecto, concordo com Larrosa, quando ele expressa que, “à medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta”. (1998, p.71).

Acredito ser importante tecer algumas considerações a respeito de algumas dificuldades nesse percurso da pesquisa, uma vez que o pesquisador é passível de vários acontecimentos durante essa caminhada.

Inicialmente, explico as minhas idas e vindas em relação ao campo teórico-metodológico da pesquisa, uma vez que fui interpelada por algumas possibilidades de pensar essa realidade. Tive que adentrar outros campos do saber que se apresentaram

como um desafio em meu percurso, porém, necessário. Aproximei-me de perspectivas da área da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da História – o que contribuiu para o enriquecimento de minhas interpretações.

Outro acontecimento importante está relacionado ao campo. Trato de um tema atrelado aos jogos de identificação entre o pesquisador e sujeitos pesquisados. Por algumas vezes, fui abordada e interrogada sobre minha identidade pelas crianças do grupo Pitaguary, o que me deixou em uma situação delicada na qualidade de pesquisadora, pois a minha resposta poderia originar vários desdobramentos quanto à própria maneira de aquelas crianças se identificarem. Algumas perguntavam se eu era índia, outras, já falavam de forma afirmativa – *você é índia*. Neste sentido, decidi aproveitar esse momento para devolver a pergunta à criança, afim de que ela expressasse o que achava, ou seja, se ela me considerava índia ou não e por quê. Todas me identificaram como índia. E a maioria das justificativas estava atrelada aos aspectos visuais: porque eu era morena, tinha cabelo preto e usava brincos e colar de índio. Essa perspectiva das formas que as crianças mobilizam para identificar uma pessoa como índia foi abordada no penúltimo capítulo.

Assim, meu trabalho segue uma organização de idéias em que as relações entre identidade e diferença são agenciadas em todo o corpo do ensaio, haja vista que problematizar sobre a identidade coletiva de grupos que reivindicam o direito a ter direitos específicos, ou seja, afirmam e desejam ser reconhecidos como diferentes, nos suscita a noção de que tais temáticas sejam discutidas no campo teórico.

Este texto dissertativo está organizado em sete capítulos.

A presente introdução traz as generalidades temáticas e metodológicas, enquanto, já no segundo capítulo, desenvolvo uma discussão sobre os conceitos de identidade e diferença, com a contribuição de Deleuze, que são centrais no trabalho, com o objetivo de apresentar uma abordagem crítica sobre a maneira como esses conceitos são trabalhados no campo das ciências sociais, sem serem devidamente problematizados. Apresento a idéia da “diferença pura”, possibilitando tematizar a diferença em si mesma, e não em relação à identidade. Nesse sentido, abordei alguns discursos hoje bastante utilizados nas pesquisas com os movimentos sociais, especialmente os que tratam da emergência da identidade étnica: acerca da diferença e igualdade e diferença específica, objetivando aclarar os processos de inclusão e

exclusão diante das abordagens que tendem a situar à diferença submissa a uma identidade.

No terceiro capítulo, sugiro pensar a infância como uma produção social, que tem nascedouro na Modernidade, especialmente o sentimento de infância. Disserto a respeito de algumas concepções ocidentais sobre a infância, destacando aquela que se naturalizou e obscureceu outras subjetividades infantis, tendo como base as idéias de Foucault no tocante às relações de saber/poder. Apresento as crianças que escaparam e fogem do modelo estabelecido, ou seja, as diferenças que se rebelam, criam problemas, interpelam o seu meio, discutindo principalmente sobre as produções da infância indígena.

No quarto capítulo, trago um histórico dos movimentos indígenas que surgem nas décadas 1980 1990, dando ênfase ao movimento em torno da “emergência étnica”. Estabeleço uma relação com o que foi tratado no segundo capítulo no que concerne aos conceitos de identidade e diferença, com o objetivo de compreender a reivindicação do grupo Pitaguary por uma identidade étnica e como isso vem ocorrendo nesse contexto social.

No quinto capítulo, delinco uma discussão sobre a “escola diferenciada” e os saberes dinamizados neste espaço que pretendem ensinar as crianças a serem os “Pitaguary de verdade”, os “Pitaguary do futuro” e como isso é feito no cotidiano da escola. Apresento uma descrição sobre a rotina dessa escola e os saberes denominados como diferenciados. Para tanto, abordo os discursos dos adultos (lideranças, professores, pais) em relação às suas intencionalidades educativas.

No sexto capítulo, faço uma análise das práticas discursivas e não discursivas objetivadas na realidade em estudo. Trabalho com as temáticas suscitadas durante a pesquisa de campo, com origem na minha análise das falas e práticas sociais dos adultos em relação às crianças e das crianças em relação ao meio. Elas apresentam formas diferenciadas de significar as suas experiências no que diz respeito à temática da “identidade indígena”.

Nas Considerações Finais – que é o sétimo segmento – consolidamos as idéias discutidas, sumariando as diversas reflexões desenvolvidas de acordo com a literatura e os indicativos empíricos.

## 2 - IDENTIDADE E DIFERENÇA

Proponho dissertar sobre identidade e diferença, uma vez que, atualmente, se escuta muito falar sobre a utilização desses termos nos espaços de construção de saber (universidade, imprensa, movimentos sociais), mas sem que se fique claro a que conceitos eles estão relacionados, ou, melhor dizendo, como esses conceitos estão sendo agenciados.

Os conhecimentos produzidos na universidade em torno da explosão dos denominados novos movimentos sociais nos possibilitam refletir e questionar acerca do pensamento que conduziu tais discussões acadêmicas e políticas, visto que palavras como identidade, diferença, diversidade, multiculturalismo, singularidade, exclusão, inclusão, dentre outras, têm sido o mote dessas produções. Pode-se dizer que são termos que estão em moda, assim como os escritos da e sobre as chamadas “minorias”. Diz-se que a “diferença” e a “diversidade” dos grupos sociais podem ser denominadas de várias maneiras. E esses “grupos diferenciados”, atualmente, também se utilizam desses mesmos termos para falarem de si, protestar, exigir seus direitos.

Considerando a problemática desta pesquisa sobre a “educação diferenciada indígena”, faz-se necessário refletir acerca desses dois termos que são recorrentes no meu campo de trabalho: identidade e diferença. E aqui é importante chamar a atenção para a regularidade dessas palavras, especialmente no âmbito da Pedagogia. Os projetos educacionais estão repletos de tais palavras: “Educar na diversidade respeitando a *identidade* de cada um, aceitar e respeitar as *diferenças* a partir da igualdade entre os seres humanos.” (LARA FERRE, 2001 p. 197). Em muitos contextos educacionais, essas palavras se naturalizam, não sendo vistas como conceitos imbuídos de significados filosóficos, históricos, políticos e ideológicos.

Para iniciar o caminho dessa discussão, opto por apresentar a importância desses conceitos - identidade e diferença – neste trabalho, mas alertando para a noção de que isso só será mais bem compreendido no decorrer da dissertação, visto que é no desdobre do pensamento que as idéias vão criando conexão com os fatos vivenciados na pesquisa de campo.

A temática indígena, contemplada na discussão sobre os movimentos sociais, faz parte dos denominados grupos minoritários que, nas décadas de 1970 e 1980, auferiram

atenção pública na rediscussão de uma identidade nacional do Brasil. No jogo de poder das relações sociais, as ações marginalizadoras e excludentes que predominavam no País em relação à diferença obtiveram novo enfoque político e institucional, com a organização dos novos movimentos sociais. O que predomina nas novas ações políticas é a “chamada pela tolerância” ao diferente, pelo respeito à identidade, à diferença. E as instituições educacionais são as mais privilegiadas para o desenvolvimento dessas novas ações.

Assim, à primeira vista, tem-se uma mudança de uma educação simpática à homogeneização, na qual a diferença não era vista como algo necessário de ser discutido, de ser incluído, para uma educação em que a alteridade é a “bola da vez”; ou seja, “é hora de incluir”, de “viver a diversidade”, de fomentar práticas institucionais inclusivas em nome da diversidade. Essas idéias e ações, contudo, precisam ser lidas e questionadas em suas intenções, em sua lógica, no sentido de esclarecer o que está acontecendo e o que se quer realmente produzir com esses discursos e práticas.

A educação indígena, direito assegurado aos índios na Constituição de 1988, tem como carro-chefe da discussão o respeito à diferença, “que os índios têm direito a uma educação diferenciada”, que a sua “identidade étnica, a sua cultura deve ser valorizada e respeitada”. Tais palavras são, portanto, constantes nas leituras sobre esse assunto, bem como muito utilizadas no contexto estudado, isto é, no grupo indígena em que desenvolvi observações e diálogos.

Dada a necessidade de entender as perspectivas desde as quais as noções de identidade e diferença vêm sendo agenciadas nos campos filosófico, sociológico e antropológico, bem como a importância de compreendê-las, especialmente a partir do meu campo de estudo, desenvolverei uma discussão concernentes a tais conceitos. A discussão que irei abordar sobre identidade vai partir de uma crítica da maneira como, no pensamento ocidental, se teceu essa idéia. Vou centrar-me na discussão da diferença considerada em si mesma.

Na contemporaneidade, o conceito de identidade é bastante utilizado por vários intelectuais das ciências humanas e por uma infinidade de grupos e/ou movimentos sociais que buscam nomear e legitimar suas ações coletivas reivindicatórias. Embora haja diferentes interpretações sobre o que é identidade - identidade como essência; identidade como relação; identidade como algo mutável -, a maioria dos autores continua utilizando o termo sem questionar a função de homogeneização que ele implica e, portanto, o mister de ocultamento das diferenciações a que ele dá ensejo.

O objetivo não é dar conta das várias interpretações atinentes à relação entre identidade e diferença, mas, principalmente, de aclarar algumas discussões filosóficas e antropológicas sobre a construção da noção de diferença. Meu fio condutor neste texto é pensar a identidade e a diferença como campo de disputas entre diferentes significações, tanto no âmbito teórico como nas práticas sociais. Aproximo-me da noção da diferença de Deleuze, e, deste horizonte, apresento distintas abordagens teóricas e significados para a diferença. Nesta perspectiva, inicialmente, detenho-me na reflexão de Gilles Deleuze sobre a elaboração da “diferença pura”, com esteio no debate filosófico dele com outros autores que também discutiram a imanência e a diferença no campo filosófico.

## **2.1. A filosofia deleuzeana e sua contribuição para pensar a diferença**

O conceito de diferença, na Filosofia de Deleuze, é formulado tendo como referência um diálogo inventivo com algumas concepções filosóficas que marcaram a História da Filosofia, da Antigüidade aos nossos dias, especialmente aquelas que de algum modo se afastaram relativamente de um pensamento da representação, e que foram em maior ou menor medida obscurecidas pela predominância da Filosofia de herança platônica. Neste sentido, menciono o que Gilles Deleuze entende ser o papel da Filosofia:

“A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar criar ou inventar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência”. (DELEUZE, *apud*, BIANCO, 2005, p.09).

O pensamento filosófico hegemônico tem como referência uma forma de pensar (uma “imagem de pensamento”) exercida tendo por fundamento a identidade. Para Deleuze, a “razão clássica”, referenciada também como “conhecimento representativo” – elaborou um modelo filosófico de pensamento que buscou pensar a diferença como submetida às regras da identidade e da semelhança. Conforme o autor, a fundamentação desta idéia está na Filosofia platônica, que tem como principais características pensar o mundo a partir da divisão entre o mundo das idéias e o mundo sensível. Na esfera das

idéias (ou mundo inteligível), afirma-se a essência das coisas, a essência do Ser, essência que é em si e por si, e que permanece idêntica a si, constituindo a verdade do ser. Este, portanto, é regido pela identidade. O mundo sensível é o lugar da matéria, simulacros (más cópias), da doxa, crença, da arte, onde os saberes se apóiam na experiência. Nesse mundo, localiza-se a diferença. Portanto, uma vez estabelecida essa divisão, a transcendência é afirmada, em detrimento da imanência.

Uma questão, que é mais importante para Deleuze no pensamento platônico, é o dualismo entre mundo modelar e mundo das cópias, em relação ao objetivo de Platão, que é distinguir a coisa mesma de sua imagem. Para tanto, estabeleceu a diferença entre as “cópias-ícones” (boas cópias) e os “simulacros-fantasmas” (más cópias). Os últimos significam a negação do modelo, é uma imagem sem semelhança. É nesse dualismo que se encontra a grande questão da diferença para Deleuze, visto que a Filosofia de Platão não soube o que fazer com os simulacros – onde está a diferença. Portanto, a diferença existe nesta filosofia; apenas Platão não soube como pensá-la dentro do seu modelo identitário, o que será retomado por Aristóteles, o qual não reconhece a existência do mundo inteligível. Este consegue aprisionar a diferença na razão identitária, pensando-a como “diferença específica”, mediante a identidade no conceito. Isso foi possível porque Aristóteles pensou procedimentos estratégicos que sujeitam a diferença à representação: a) a identidade no conceito, b) a oposição no predicado, c) a analogia no juízo e, d) a semelhança na percepção.

Para Deleuze, a Filosofia clássica formou uma imagem dogmática do pensamento, principalmente com Sócrates, Platão e Aristóteles. Ela estabeleceu uma única maneira de se pensar sobre as coisas. Sócrates e Platão fizeram aos sofistas fortes críticas, quanto ao sentido de uma “verdadeira” filosofia. Para Platão, os sofistas não produziam Filosofia e sim um tipo de “antifilosofia”, no sentido de que estes não produziam um saber “verdadeiro”, eterno e imutável, mas sim “um ‘saber’ puramente passageiro e catastrófico. Afinal, era assim que Sócrates e Platão consideravam esse conhecimento que se fia no mundo sensível e no devir incessante das coisas.” (SCHÖPKE, 2004, p. 67).

Deleuze retoma este pensamento dos sofistas no que concerne à afirmação da mutabilidade das coisas – o que se relaciona com a negação da identidade plena e imutável do ser. Outro ponto está na forma como os sofistas pregavam o saber, no sentido de não se preocuparem com a busca pela verdade, mas sim com a produção dos discursos e opiniões – a verdade está intrinsecamente relacionada aos discursos, uma

vez que o objetivo dos sofistas, como professores, era de desenvolver bem a retórica para o exercício da política. Para eles, o ser é constituído pela linguagem. Compreende-se que a discordância está na grande divergência em torno do modo de se pensar sobre o mundo, em relação às idéias de *ser* e de *verdade*. Enquanto Platão e Sócrates centram-se numa transcendência – no mundo das idéias (onde está a essência das coisas), os sofistas centram-se na imanência, ou seja, num mundo não dividido e não divisível, que é da ordem do sensível.

Ainda sobre o pensamento antigo, Deleuze reinterpreta a contribuição dos estóicos, visando a formular uma filosofia da imanência, pois os estóicos não acreditam na transcendência e sim que a existência está nesse mundo das experiências. As contribuições relevantes destes para a Filosofia contemporânea foram as reflexões sobre o *dever*, o *acontecimento* e a *diferença*.

De acordo com Deleuze, na reflexão sobre a existência, os estóicos defendem que só os corpos existem, porque somente eles ocupam lugar no espaço, mas, ao mesmo tempo, tratam também da “existência” de um “campo de sentidos” (incluindo o tempo, o vazio e o lugar) – o que ficou denominado de *incorporais* – isto é, “aquilo que, não sendo um existente, subsiste ou insiste no tempo”. (SCHÖPKE, 2004, p.76). O passado e o futuro são tempos que subsistem, enquanto o presente tem existência concreta. Os *incorporais*, entretanto, só existem apenas de uma maneira mínima – como *efeitos* ou *acontecimentos* – que são efetivados na relação entre os corpos.

É com os estóicos que Deleuze começa a formular a noção de “diferença pura”, pois a percebe como um *incorporal*, ou seja, ela está na relação entre os corpos no campo dos sentidos – “é um efeito, um acontecimento que os modifica em sua superfície.” (SCHÖPKE, 2004 p. 80). Essa busca deleuzeana para se chegar ao conceito de “diferença pura” (uma diferença não mediatizada pelo conceito, pela identidade) ainda não estava resolvida, pois ela carecia de outras importantes contribuições da filosofia moderna e contemporânea.

Deleuze, então, seleciona e trabalha com algumas idéias de Espinosa, Bergson e Nietzsche. Estes pensadores foram de fundamental importância para a produção do pensamento deleuzeano, no que concerne à ultrapassagem da tradicional Filosofia metafísica, para chegar à Filosofia imanentista.

Para Espinosa, todos os seres pertencem ao mesmo plano de existência, incluindo Deus (a substância absolutamente infinita), os homens e as demais coisas. Essa formulação espinosiana foi considerada um absurdo pelo pensamento religioso

católico – Deus no mesmo plano de igualdade com os demais seres. Para esse Filósofo, “tudo é Deus”. Dessa forma, Deus, como multiplicidade e imanência, é o centro da Filosofia de Espinosa. Ele é a única e verdadeira substância – responsável por toda e qualquer existência e conhecimento. E, por fim, Deus é potência, é produção. Em relação ao homem, este será pensado na sua relação com os outros, em termos de agenciamentos. Espinosa afirma que nem todos os agenciamentos serão possíveis, e, neste caso, a existência é pensada em termos de composições<sup>6</sup> entre os corpos (o que faz aumentar a potência de agir) e de decomposições entre os corpos (o que faz diminuir a potência de agir). Aqui está uma tese importante: a existência é determinada com base nos *encontros* entre os corpos, resultando das capacidades destes de “poderem afetar” e de “serem afetados”. “Todo bom encontro aumenta a nossa potência e a liberdade deverá ser pensada como a força de provocar tais encontros”. (SCHÖPKE, 2004, p.98).

Espinosa, com sua “ética da alegria” possibilitou uma reflexão na perspectiva de se romper com o medo, a dor, o ressentimento, herdados do cristianismo. Os encontros positivos, ao contrário, geram potências, conhecimento e liberdade. Neste pensamento, a diferença pode ser pensada por ela mesma, sem estar submetida à idéia de identidade, visto que ele não acredita na transcendência, ou seja, que existe um mundo inteligível separado do mundo sensível.

A interpretação deleuzeana de Bergson centra-se na crítica que este faz à Metafísica platônica e se orienta por sua idéia de duração e intuição no plano da imanência. Dentre os interesses filosóficos de Bergson, um de muita importância é a sua reflexão em torno da “razão clássica”, com o objetivo de ultrapassá-la, ou seja, de ir além do pensamento dogmático de Platão quanto à natureza do objeto da Metafísica. Para Bergson, o objeto está no mundo e se caracteriza pelo movimento - inclui em sua proposta o tempo, melhor dizendo a *duração*.

Bergson acredita que a razão clássica (construção de modelos representativos) não consegue conhecer a realidade nela mesma, ou seja, o que há de singular nos seres. Ele se contrapõe ao caráter generalista e universalista da Filosofia platônica, propondo uma singularidade de todas as coisas. Portanto, rompe também com Aristóteles em relação à percepção da linguagem como uma forma de expressão da representação racional do real. Para obter o conhecimento real das coisas, Bergson propõe uma mistura entre sujeito e objeto, pois só dessa forma é possível conhecer, é necessária uma

---

<sup>6</sup> Para Espinosa é vista como essência dos seres.

aproximação com o objeto. Este conhecimento ele chama de *intuição* (forma de conhecimento imediato), considerado por ele um método rigoroso.

Bergson propôs pensar, portanto, a *duração* mediante a *intuição*. Ele problematiza a noção de tempo como análogo ao espaço, o tempo como divisão: passado, presente e futuro. É necessário pensar em termos de *duração*, entendendo-a como unidade (sucessão) e multiplicidade (as várias linhas de *duração*) ao mesmo tempo. É interessante porque ele percebe a *duração* como memória, e esta é consciência; reconhece no presente apenas um pequeno, um rápido instante, e considera o passado como o lugar da experiência. (SCHÖPKE, 2004).

O pensamento bergsoniano é importante para Deleuze, exatamente por ele interessar-se pelo mundo físico, por buscar nele os seus elementos e também pela idéia de *duração* como unidade e multiplicidade ao mesmo tempo, pois ajuda Deleuze a refletir sobre o conceito de “diferença pura”, uma vez que a *duração* contém a identidade e a diferença.

Já em relação ao pensamento de Nietzsche, Deleuze o considera como uma grande referência – o primeiro filósofo da diferença, ou seja, como aquele que pensa filosoficamente a diferença, e vai ajudá-lo a produzir suas próprias formulações sobre a diferença e a repetição, tendo com referência a teoria do eterno retorno.

A teoria do eterno retorno é considerada por alguns pensadores a idéia mais radical de Nietzsche. Ela foi mencionada pela primeira vez no Zarathustra e está relacionada à idéia do super-homem ou ao “além-do-homem”, representando a superação constante do próprio homem em relação à criação de novos valores. O caráter contestatório dessa noção está associado à crítica que Nietzsche desenvolve aos valores criados pelas religiões cristã e judaica, consideradas responsáveis pela formação do niilismo (homem que conserva uma vida fraca). O objetivo, portanto, é contestar e romper com o homem ressentido, indicando o fim do niilismo.

Para Nietzsche, a afirmação da existência está estritamente relacionada ao desejo do eterno retorno. Regina Schöpke, interpretando Deleuze, nos diz que este compreende a idéia de Nietzsche da seguinte maneira: “todo retorno repete o ‘mesmo’ mundo de diferenças, o ‘mesmo’ mundo de simulacros; é a eterna volta daquilo que não tem princípio nem fim; é a eterna repetição sem finalidade. É a eterna volta da diferença pura”, visto que, para Nietzsche, a “diferença está no cerne do próprio ser”. (2004, p.126). Este compartilha da idéia de que não existem identidades prévias e permanentes.

Nietzsche quer ir contra todas as formas de pensamento deterministas, teleológicas (que apontam necessariamente para a finalidade, dada de antemão). Isto significa dizer que o ser é infinito, que o ser é puro devir, movimento; o homem é vontade de potência, é multiplicidade. Ele coloca acima de tudo o querer, o acaso e a infinitude das coisas. Deleuze tem afinidades com algumas idéias de Nietzsche, e elas vão ser importantes para a constituição de seu pensamento sobre o conceito de “diferença pura”. (SCHÖPKE, 2004).

O desenvolvimento de uma filosofia da diferença é um esforço empreendido na Modernidade, desde Nietzsche (século XX), passando pelos franceses Deleuze, Derrida e Foucault. Estes têm como maior objetivo comum pensar a diferença de uma maneira divergente da que foi cunhada pelo pensamento platônico, ou seja, afirmando a multiplicidade do real, possibilitando tematizar a diferença em si mesma, e não em relação à identidade. É esse princípio que vai orientar o pensamento deleuzeano em relação à “diferença pura”. (Id. Ibid.)

A Modernidade é o cenário onde explode a discussão em torno da identidade e da afirmação da diferença. É nesse momento que Deleuze diz que o modelo da representação é posto sob suspeição, sendo contestado, e que, em contrapartida, tem-se uma afirmação do mundo dos simulacros, das distribuições nômades, das diferenças. Desta forma, era importante criar um conceito de diferença que possibilitasse separar-se do modelo da representação, da sua subordinação à identidade. Para tanto, é relevante expressar como Deleuze entende o ser, uma vez que a diferença pura está estritamente relacionada ao ser. Para ele, ela é a expressão e o acontecimento maior do ser. Por isso ela só pode ser objeto do pensamento, e não da representação, como pensou Platão. Refere-se ao ser como unívoco, assim como Espinosa, sendo que existe diferença quanto ao que cada um entende por esse conceito. Como vimos em Espinosa, a noção de univocidade está atrelada ao ser enquanto substância única – que é Deus; já para Deleuze, a univocidade refere-se à multiplicidade, à diferença; ele não acredita que só exista um único e mesmo ser para todas as coisas. Schöpke, interpretando Deleuze, acentua o seguinte:

Ao contrário, os seres são múltiplos e diferentes, ‘sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntivos e divergentes’. Univocidade, em Deleuze, significa que todos os *seres* se dizem de uma mesma maneira e num único *sentido*. Uma só ‘voz’ para todos os seres – afirma Deleuze. E uma só voz que diz não à identidade enquanto afirma o diferente e o devir. (2004, p.153).

Ele pensa com Nietzsche, quando afirma que, para o ser unívoco se ver efetivamente realizado, faz-se necessário o seu eterno retorno, uma vez que na repetição está sua verdadeira potência.

A diferença está no âmago do próprio ser. O *ser* não pode se dizer de outra maneira, uma vez que *existir é já diferenciar-se*. Trata-se de entender a diferença como um desdobramento do próprio *ser* – que se diz assim em todas as suas relações (...) falar do *ser* é falar de todas as diferenças que o expressam. (COSTA, op. cit., 2004, p.155-156).

As idéias deleuzeanas compreendem o pensamento singular, isto é, a Filosofia da diferença, que emergiu na passagem dos anos 1960 aos anos 1970, está atrelada aos processos de produção de subjetividades (maneiras de ser, agir, pensar, sentir, se identificar). Para Deleuze, nos “novos tempos” não há mais espaço para sufocar a diferença – a diferença explode, se apresenta e possibilita questionar os discursos sobre a identidade.

Todas essas idéias vêm colaborar especialmente para mudanças na percepção do conhecimento sobre a realidade social. Desta forma, esses filósofos contestadores (Deleuze, Guattari, Foucault, Lyotard, Derrida) desenvolveram possibilidades de se ver com um olhar mais crítico a construção social e a naturalização de alguns conceitos e/ou noções no campo das ciências sociais, das políticas públicas e dos discursos políticos. Neste sentido, esse discurso filosófico da diferença auxilia-me a olhar para o cenário social que estudo e para meu objeto de pesquisa de maneira mais crítica, “desconstruindo” algumas idéias regulares que vêm sendo utilizadas nos estudos com grupos indígenas, sem serem devidamente problematizadas.

O discurso de Deleuze possibilita perceber distintas posições no debate teórico e político sobre outras formas de compreensão da diferença. É interessante porque torna possível refletir criticamente a respeito das diversas concepções (de pensamento) sobre a diferença. Neste sentido, ajuda-me a problematizar as tradicionais abordagens dadas à noção de diferença no pensamento político moderno e antropológico, uma vez que essas formulações políticas e teóricas estão bastante relacionadas com os discursos políticos cotidianos vivenciados em minha experiência de estudo. É preciso explicitá-los para entender os vários agenciamentos desenvolvidos em torno da noção de diferença.

Acredito que, para entender a *emergência* do conceito de diferença, é importante trazer uma discussão histórica, pois ele está atrelado a uma série de fatores, de natureza

política, social, ideológica e jurídica. Chamo a atenção, contudo, para o fato de que compreendo o termo *emergência* no sentido empregado por Foucault. Com efeito, Veiga Neto, interpretando Foucault, nos diz que ele a usa para

designar um ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente. [...] O conceito de emergência refere-se ao presente não como resultado final de uma evolução histórica, mas como uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação. (VEIGA NETO, 2005, p.72-73).

## 2.2 Diferença e igualdade no discurso jurídico-político

No campo social, a diferença trilha um caminho bastante complexo. Opto aqui por fazer um recorte relacionado às idéias de diferença e de igualdade na Modernidade, interrogando sobre como ambas foram produzidas no discurso moderno e como ganharam novas roupagens nos vários contextos históricos.

Para tanto, enfatizo a produção dos direitos humanos, que teve origem no período da Revolução Francesa (1789), com a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1793), que tinha como mote o desejo de estabelecimento da igualdade<sup>7</sup> e liberdade entre os homens. Esta representou um momento histórico, político e social importante, visto que propiciou transformações políticas, sociais e econômicas que alteraram o cenário do mundo moderno. No contexto dessa declaração, ocorreram transformações socioculturais e filosóficas advindas do Iluminismo europeu, movimento intelectual e cultural que ganhou força nos séculos XVII e XVIII. Esse projeto político se tornou necessário porque os setores progressistas queriam, principalmente, legitimar interesses de novos grupos em ascensão que tinham desejos quanto à expansão comercial e industrial, os quais eram impossibilitados pelo regime monárquico e absolutista. Desta forma, nada mais sensato do que defender a bandeira da igualdade entre os homens, mesmo que isso se desse apenas no âmbito do direito, especialmente dos direitos civis e políticos.

Em contrapartida, os grupos conservadores e contrários aos ideais igualitários e universalistas dos iluministas defenderam as diferenças culturais, nacionais e de *status*

---

<sup>7</sup> As idéias revolucionárias de igualdade foram influenciadas pelo pensamento de Rousseau.

sociais. Deste modo, a discussão sobre a diferença nasce da direita, ou seja, de um paradigma conservador. No nascedouro da Modernidade ser a favor da diferença social representava um pensamento conservador, no sentido de que era necessário proteger determinados privilégios aristocráticos. Nesse sentido, a proposta da igualdade não era nada interessante para os conservadores –“iguais, desde quando”? (PIERUCCI, 2000).

A diferença e a igualdade eram as grandes questões da Revolução. E o interessante é que as duas afirmações repercutiram historicamente, possibilitando vários desdobramentos políticos e ideológicos, sendo possível concluir que ambas as posições - ser a favor da igualdade, ou da diferença - acarretaram diversos tipos de discriminações, justificações políticas que legitimaram as ações de grupos conservadores e de setores progressistas.

O pensamento conservador, defendendo a diferença entre os homens, contribuiu para o racismo, visto que propiciou estudos e discussões raciais, especialmente sobre a eugenia, entre o século XIX e início do século XX. O pensamento de esquerda, por sua vez, defendendo a igualdade, contribuiu para que os indivíduos adquirissem direitos fundamentais, com o objetivo de atenuar a desigualdade, uma vez que as desigualdades sociais em relação aos direitos eram descabidas. Com base nos direitos universais do homem, muitos grupos com interesses comuns começaram a se organizar e a exigir que seus representantes políticos fizessem valer esses direitos, principalmente a partir do século XIX, no contexto da Europa, com a organização dos operários para a criação de condições dignas de trabalho. Inicia-se, então, a incorporação nos direitos humanos de princípios por justiça social, objetivando a construção de uma cidadania efetiva, de fato e de direito.

Nesse caminho, foram garantidos ao cidadão os direitos individuais, políticos e sociais. O século XX é considerado por alguns analistas como a era dos direitos, momento em que foi desenvolvida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Foi dada, portanto, a partir dos direitos universais do homem, uma ênfase nos aspectos jurídicos; o Direito entrou em cena de uma maneira muito decisiva para os novos caminhos traçados politicamente.

Alguns teóricos pensaram esse processo e nos convidam a estar atentos às ciladas da igualdade e da diferença. Hannah Arendt, segundo a interpretação de Pierucci, diz que a efetivação de um homem universal, de uma igualdade entre os homens é uma abstração. “O homem universal é o resultado histórico de um desnudamento: ele surge historicamente quando despojado do valor de suas diferenças

culturais. Quando desvalorizado em suas diferenças”. (ARENDRT *apud* PIERUCCI, 2000, p.21). Para ela, o pensamento de esquerda trouxe apenas uma certeza, de que os homens eram humanos, unicamente humanos; é como se tivessem que se despojar de suas diferenças específicas.

O reconhecimento da diferença possibilitou a criação de várias formas de discriminação, propiciando uma abertura para os discursos racistas do século XIX. Não há precedentes para a forma como os grupos ditos de “raça inferior”, os “incivilizados” e os pobres sofreram discriminações por parte de uma “raça superior”, de uma classe econômica superior. As relações de forças presentes nas lutas destes grupos ganharam cada vez mais intensidade, principalmente com a formação dos Estados-nações, apesar de se ter tentado abafar, camuflar a diferença com os discursos de miscigenação.

Segundo Pierucci, ao se tratar esses discursos como bipolares - ou se é pela igualdade, ou se é pela diferença -, pode-se cair em algumas ciladas. Esse autor nos ajuda na compreensão da diferença atualmente tão referenciada nos movimentos e nas teorias sociais. Ele desenvolveu um estudo sobre a produção em torno do conceito de diferença, especialmente no campo histórico e social, com base numa pesquisa que fez sobre o voto conservador e as bases eleitorais da direita em São Paulo, nos anos de 1980 e 1990. Nessa pesquisa, a temática da diferença lhe chamou a atenção. Nesse sentido, ele decidiu tentar entendê-la no contexto dos anos 1970, especialmente no Brasil, uma vez que a diferença veio à tona não pela direita, e sim pela esquerda – (que passou a positivá-la). Esse deslocamento da diferença (de uma negatividade para uma positividade), operado pela esquerda, foi o que justamente lhe chamou a atenção. Por que a esquerda faz questão de enfatizar a idéia de que os indivíduos são diferentes de fato, e de direito, quando no passado ela acreditava e lutava pela igualdade? É interessante essa questão, e não é tão simples respondê-la. A conotação que posteriormente foi dada à diferença pela esquerda é bem diferente daquela que lhe foi proposta pela direita no auge do surgimento dos direitos universais do homem. A esquerda dá uma positividade à diferença, pois começa a evidenciá-la, com o objetivo de atingir princípios de igualdade de direitos. Isso não significa dizer, no entanto, que essa nova tomada de posição em favor da diferença não traga problemas e não dê ensejo a conflitos sociais.

É importante explicitar que os discursos defendidos por esses grupos (direita e esquerda) são utilizados como enunciados estratégicos, de acordo com o tempo e espaço em que são produzidos. Essa mudança da esquerda (da igualdade para diferença), de

imediate, poderia nos parecer “contraditória”, mas seria melhor olharmos para ela como uma estratégia.

Pierucci nos alerta para os perigos (em termos de emergência de novas questões raciais) que essa tomada de posição em favor da diferença pode trazer, pois reconhecer e enfatizar a diferença é sempre uma ação valorativa, é torná-la observável, é destacá-la perante os outros. E isso suscita manifestações de discriminação – o que ele denomina de neo-racismo. Atualmente, isso interpela os nossos olhos, pois, quando se discute as problemáticas das quotas para negros e índios, percebe-se que existem posições contrárias que fazem questão de se expressar diante dessas “políticas reparadoras”. A direita conservadora nega a diferença específica, ou seja, nega que esses grupos sejam merecedores de benefícios sociais especiais, que lhes possibilitem aproximar-se dos outros que estão em um patamar diferente, em relação aos direitos sociais. Em suma, nega a esses grupos minoritários a possibilidade de que venham a ocupar espaços até então ocupados somente por determinados grupos privilegiados, instituídos como superiores “culturalmente e economicamente”.

A esquerda tem posicionamentos diferentes sobre esse assunto: há um grupo que é contra as quotas, por considerá-las uma ação excludente, visto que beneficia apenas uma parte da população excluída dos direitos sociais; outro segmento da esquerda defende, portanto, a igualdade de direitos, enquanto outro é a favor dos direitos específicos, ou seja, afirma a diferença para chegar a uma igualdade de direitos. É este o grupo que está à frente das discussões sobre quotas. Concordo, no entanto, que esta perspectiva é excludente porque as ações inclusivas propostas não atendem a todos aqueles necessitados de políticas sociais. Porém, compreendo também que a igualdade entre as pessoas perante a lei é uma abstração, ou seja, é geralmente uma luta inatingível, como já foi possível perceber nesse percurso das organizações sociais. Portanto, modificar as estratégias, potencializar outras formas de “luta” é criar novas possibilidades.

Pierucci posiciona-se a favor do discurso da igualdade, pois acredita que a esquerda, na medida em que defende a diferença; corre o risco de cair numa cilada, excluindo, em vez de incluir; perigo de cair numa armadilha, também, por assumir o discurso tradicional da direita, embora reconhecendo algumas distinções na publicização do discurso da diferença entre essas duas matrizes ideológicas. Para ele, essa mudança de posição ocasiona uma diluição das fronteiras ideológicas entre direita e esquerda.

As várias ciladas ocasionadas pelo dilema igualdade *versus* diferença abrem, todavia, espaço para que alguns pensadores problematizem o que pode ser feito em face dessa situação, de modo a superá-la.

Pensar a diferença entre grupos é complicado, pois há também diferenças dentro dos próprios grupos, visto que eles não são homogêneos. As identidades são flexíveis, principalmente em se tratando de identidades grupais, coletivas. Joan Scott traz exatamente esse pensamento, pois ela acredita na necessidade de desconstruir essa oposição igualdade/diferença e chama a atenção para o constante trabalho da diferença dentro da diferença; isto é, ela acredita que a oposição igualdade/diferença não é a única via possível para os movimentos minoritários e defende a “diferença múltipla” (diferença dentro da diferença). Para ela, pensar a diferença a partir de categorias fechadas (homem x mulher) é cair numa cilada, pois existem diferenças entre as mulheres e entre os homens, e ela propõe pensar esses grupos como heterogêneos. Defende que “uma vez desconstruída a antítese igualdade-*versus*-diferença, será possível não só dizer que os seres humanos nascem ‘iguais, mas diferentes’, como também sustentar que ‘a igualdade reside na diferença’”. (SCOTT *apud* PIERUCCI, 2000, p.46).

Como podemos perceber no argumento de parágrafos anteriores, Pierucci discorda desse pensamento, pois se posiciona a favor do discurso da igualdade. Para ele, esse pensamento de Scott (a favor da multiplicidade) pode ocasionar mais uma cilada. Para complementar:

No fundo, tudo se passa no campo das esquerdas como se aqueles que defendem a diferença e a celebram soubessem que transportam uma carga explosiva que, mal usada, pode detonar um potencial destrutivo cujos alvos serão, com toda a certeza, os indivíduos e os grupos mais frágeis, subordinados, oprimidos, discriminados e estigmatizados que de saída se queria defender, promover, resgatar, libertar e assim por diante. Na prática política quotidiana ou em outros contextos que não as academias e as publicações especializadas, as sutilezas desconstrucionistas não têm muitas chances de emplacar, assim como não tem melhor caminho a oferecer a inocência de superfície dos que se contentam em dizer: “diferenças, mas iguais”. (PIERUCCI, 2000, p. 49).

São interessantes as nuances que esse campo de debate aborda, pois, essa “luta” por identidades coletivas realmente acarreta muitas interpretações quanto às suas práticas, pois o que parece ser, a princípio, uma ação “positiva” pode ter também conseqüências “negativas”. Quero, pois, tratar da seguinte questão: quando se pensa

estar a favor de uma política de inclusão, pode acontecer, em contrapartida, que se termine na verdade afirmando uma política de exclusão?

### 2.2.1 Os processos de inclusão e exclusão da diferença

Medidas tomadas por uma ação que propõe a igualdade de direitos entre os homens nem sempre significam, de fato, que os indivíduos a que elas se endereçam tenham alcançado essa igualdade; isso pode se revelar apenas ser uma decisão estratégica da política vigente. Por outro lado, os grupos desfavorecidos, com a sua organização social e política, souberam exigir a legitimação desses direitos – o que evidencia a constante criação de formas de mobilização para que os direitos se efetivem em práticas sociais. Uma vez tendo enfraquecido as estratégias políticas em torno da busca pela igualdade, os grupos ainda à margem dos direitos sociais passaram a organizar novas estratégias de “luta” por direitos. É quando entra em cena a afirmação da diferença, ou seja, o direito a ser diferente e, conseqüentemente, a ter direitos diferentes, específicos para cada grupo.

A política a favor da diferença ocorrida nas últimas décadas do século XX e início do XXI refere-se à geração dos direitos de autodeterminação dos povos e inclui também o direito ao desenvolvimento, à preservação do meio ambiente e ao usufruto dos bens comuns da humanidade. É com esses direitos que as “minorias”, agenciadas em e por organizações não governamentais e governamentais, visualizam uma maneira de inserção nos direitos sociais antes não adquiridos.

É uma luta constante dos movimentos sociais, uma vez que o Brasil é cenário de grandes desigualdades sociais, regionais, raciais, de gênero – o que produz exclusão da maioria da população e a “constituição de uma cidadania frágil e irrealizada, a concentração das oportunidades e a permanência das relações autoritárias de poder e de dominação”. (SANTOS, 2007, p. 41).

Com a organização política dos grupos, isso não quer dizer que essa igualdade seja atingida, uma vez que pensar em identidades grupais implica também exclusão, pois sempre vão existir “minorias” que vão permanecer fora dessas políticas. Significa também a emergência de vários conflitos e discriminações dentro dos próprios grupos em relação aos processos de identificação – quem pertence ou não ao grupo e quem vai dizer quais são as regras? E elas existem? A identificação é de responsabilidade dos

grupos, isto é, o critério geralmente usado é o da auto-identificação e a identificação (reconhecimento) pelos outros (os pares), principalmente nos grupos étnicos.

Acredito, portanto, que existe forte relação de poder diante dessa configuração em torno dos direitos, benefícios sociais, da garantia de viver. Os grupos estão inseridos numa dinâmica de relações de forças, em prol da inserção de suas reivindicações nos direitos sociais. Desta forma, a organização dos movimentos sociais torna-se plausível, pois esperar por uma inserção econômica espontânea em um sistema capitalista excludente é algo bastante difícil de ser concretizado, considerando também que “os direitos sempre foram pensados como concessões paternalistas ofertadas pelos grupos dominantes ao restante da população”. (SANTOS, 2007, p.41). A busca por identificar-se como um determinado grupo diferente, necessitado de políticas que o assistam, é vista como legítima, pois isso representa, antes de tudo, uma estratégia para integrar-se a novas formas de participação cidadã. Mas, por outro lado, essas políticas podem ocasionar exclusões, uma vez que estão fundamentadas no discurso jurídico-político, legitimador e motivador desse processo (inclusão/exclusão). As reformas advindas do aspecto legalista, por si só, não solucionam os problemas sociais, necessitando, portanto, de um trabalho educativo junto aos grupos marginalizados.

As interpretações desses fenômenos sociais não estão fechadas, requerendo uma discussão mais aprofundada sobre esse processo. Inclusão e exclusão têm suscitado, no âmbito da academia, várias vertentes interpretativas. Carlos Skliar tem uma posição interessante relativamente à inclusão do diferente, especialmente no que concerne ao campo da educação. Ele critica algumas posições que se tem tomado como única via de acesso à inclusão – como, por exemplo, o texto legal (dimensão jurídica), propondo que se considere também outros âmbitos e práticas necessários para se pensar nesse processo.

Expresso aqui a sua posição sobre a inclusão e exclusão na educação brasileira<sup>8</sup>:

É claro que o mesmo sistema — político, cultural, educacional — que exclui não pode propor a inclusão, a não ser que seja para continuar controlando os indivíduos. Trata-se desse sistema que controlava os excluídos e agora, que já não pode fazê-lo com tanta facilidade, começa a controlar por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção e a promessa da inclusão. Ao se tratar de um mesmo

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida, em 2003, ao jornal Folha Dirigida, a qual tem como temática - “Diferenças – As armadilhas de um sistema de exclusão”.

sistema, a exclusão e a inclusão acabam se parecendo muito entre si. São, por assim dizê-lo, duas faces de um mesmo processo. De tal forma que o que pode acontecer, ou já pode estar acontecendo, é que estamos criando um novo processo ao qual poderíamos chamar de inclusão excludente. Quer dizer: cria-se a ilusão de um espaço inclusivo, mas é dentro desse espaço que se faz a exclusão. As mulheres, os negros e as negras, os índios, os surdos, e outros excluídos, compreendem muito bem isso, pois na medida em que avança a sua presença na vida social, crescem também as formas sutis de exclusão, já não em termos de expulsão. Mas há um outro plano do problema. Parece-me que o sujeito, qualquer sujeito, não pode ser inscrito unicamente numa lógica de exclusão/inclusão. Ao se tratar das únicas possibilidades de localização do sujeito, a lógica da exclusão/inclusão acaba sendo perversa, pois nos obriga a ocupar somente uma das duas posições, sem direito a resistência, sem direito a outras interpretações, e sem direito a ocupar a construir outros lugares na vida social, comunitária, política e econômica (SKLIAR, folha de São Paulo, 2003).

Portanto, para esse autor, ao mesmo tempo em que se propõe uma inclusão, realiza-se a exclusão, especialmente ao se lidar com a diferença, pois existem outras questões que devem ser levadas em conta para que esse processo aconteça, ou seja, para que se realize uma efetiva inclusão. As pessoas estão sempre querendo aproximar o diferente do considerado “normal”, tratando de produzir o diferente como idêntico a elas mesmas. Essa prática, na visão de Skliar, origina o racismo e impossibilita a relação diferencial com o outro. Neste sentido, a perspectiva desse autor se aproxima das idéias de Deleuze, quando este tece sua crítica ao modelo de pensamento representativo que propôs submeter a diferença ao idêntico, ao mesmo. Ele também se aproxima de Michel Foucault, quando pensa a promessa de inclusão como uma maneira de controlar a diferença, de segurar o outro que se rebela. E é bem verdade que a diferença sempre ‘esteve aí’, interpelando o outro, e sempre sendo classificada, rotulada, mas sem possibilidades de ser ela mesma, pois a pedagogia moderna ‘está aí’ para normalizá-la, aproximá-la do outro, considerado “normal”.

E, para Skliar, é com o discurso da diversidade, em vários âmbitos da sociedade, que se tem conseguido atualmente criar mais uma cilada para a diferença:

(...) a diversidade e a heterogeneidade tornam-se sinônimos; a diversidade é sempre um outro, que assume diferentes rostos, nomes, cores, corpos, como o imigrante, o que não domina a língua nacional, o deficiente etc.; a diversidade é tudo e nada ao mesmo tempo, já que *tudo é diversidade elou todos somos diversos*. (2003, p.208).

Na realidade, todavia, acreditamos que esse outro diferente está a cada dia querendo ser, existir como diferente, e é no jogo das estratégias das relações de força

que as pessoas consideradas diferentes estão conseguindo alcançar a condição de cidadania, apresentando-se, exigindo, criando problemas, conflitos que fazem pensar; mesmo que se tente camuflar essa diferença, pois “*os usos políticos da diversidade estão atrelados às sociedades que se autoproclamam multiculturais, em que os outros, alguns outros, são utilizados para fixar uma imagem satisfatória e não-conflitiva*”. (SKLIAR, 2003).

Reportei-me à ação dos grupos na reivindicação por uma identidade coletiva, utilizando-se do discurso da diferença, mas considerando que isso é uma estratégia para alcançar uma igualdade de direitos, pois não existe identidade permanente, porquanto, ela está em constante movimento; o que existe são formas de diferenciação. E isso é bastante visível no grupo que estudo.

Percebo que a ênfase na diferença específica, com o objetivo de alcançar a igualdade de direitos, é uma estratégia legítima de se escapar da miséria – é a diferença em nome da igualdade, em nome da tão prometida cidadania. Isso é, no entanto, muito complexo, visto que a diferença é utilizada para afirmar uma identidade específica em nome de uma futura igualdade. Isso, no plano dos movimentos sociais, pode ser extremamente complicado, pois se corre o risco de fazer reproduzir nos grupos minoritários o mesmo modelo de dominação que impera no macro, um modelo submetido à identidade. A mobilização dos movimentos sociais é com a intenção de firmar uma diferença identitária. Mas, segundo Deleuze,

O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender. O povo é sempre uma minoria criadora, e que permanece tal, mesmo quando conquista uma maioria: as duas coisas podem coexistir porque não são vividas no mesmo plano. (1992, p.214).

O que é interessante perceber nos movimentos minoritários, portanto, são as suas “linhas de fuga”, os seus devires, ou seja, “um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência, [...]” (Id.Ibid.p.214).

Antes de continuar essa discussão deleuzeana, acredito ser importante trazer um debate bastante desenvolvido no âmbito da Antropologia, e que está conectado à problemática da diferença e da identidade. Apresentarei, pois, uma discussão da identidade numa perspectiva da etnicidade, haja vista a demanda do conceito de identidade étnica nas pesquisas com grupos indígenas, dentre outros.

### **2.3 A diferença e a identidade étnica**

Abordar a identidade, nos dias de hoje, não é nada fácil, haja vista a complexidade que se encontra na produção do pensamento sobre esse tema. Além de ser um assunto que está sendo extensamente discutido na academia – fato freqüentemente associado às discussões sobre Pós-Modernidade, crise do sujeito moderno -, esse tema sempre foi atrelado ao campo da interdisciplinaridade, principalmente nos estudos da Psicologia, Sociologia e Antropologia.

Escuta-se muito a expressão “crise de identidade” – o sujeito está vivendo uma “crise de identidade” –, justificada pelas reflexões feitas em relação à condição do homem moderno, no sentido de que as mudanças estruturais da sociedade teriam transformado o “homem centrado” em um “homem descentrado”. No lugar da sua identidade bem definida, fixa (herança do Iluminismo), estaria a crise, o deslocamento da identidade (HALL, 2001). A “nova era” é, portanto, caracterizada pelo fim das certezas. Como pensar a identidade neste contexto? A discussão em torno da identidade é uma preocupação dos “novos tempos”? E como pensar a diferença nessas discussões sobre identidade? Essas questões servem para situar minha abordagem específica sobre identificação étnica no contexto atual.

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

As discussões relacionadas à diferença já percorrem um longo curso na história dos povos, apesar de estas parecerem recentes, por fazer parte dos debates atuais, tanto no âmbito conceitual como nas questões sociais e políticas. Mas na história dos processos de conquista e colonização dos novos territórios pelos ocidentais (assim como foi na Antigüidade e na conquista da América no século XVI), a diferença começou a emergir, visto que estes começaram a classificar, a nomear o que iam encontrando nesses novos territórios. Desta forma, várias imagens da alteridade foram sendo construídas, as quais denotavam características de inferioridade, pois as outras culturas eram vistas como inferiores em relação às dos conquistadores. Durante todo esse período não se tinha ainda a capacidade de relativização das culturas. Esse fato ficou conhecido como etnocentrismo.

Foi, portanto, com o desenvolvimento dos estudos sobre a “natureza humana”, no período do Iluminismo (século XVIII), que os outros povos foram observados com outras valorizações, pois os pensadores daquela época propuseram a uniformidade da natureza humana, defendendo a idéia de uma universalidade do homem (como explicitado em tópicos anteriores). Segundo essa intenção, não existiria a singularidade entre os homens e sim a igualdade.

De acordo com Paula Montero (1997), porém, foi só com a introdução da Antropologia como disciplina acadêmica (no século XIX) que a diferença ganhou um novo significado, pois deixou de ser tratada como resíduo e passou a ser considerada como reflexão científica. Isso aconteceu em razão dos estudos do Evolucionismo. A diferença, entretanto, não era pensada pela diferença, mas sim submetida a uma unidade, a uma história linear, visto que a sociedade europeia continuava como modelo de civilização no Ocidente. Foi nesse período que surge o termo “primitivo”, ou seja, que o “outro” passou a ser visto como primitivo, numa perspectiva comparativa, em que os conquistadores tomavam a si próprios como referência para suas avaliações da alteridade. Percebendo esses outros povos como sociedades primitivas, consideraram que eles precisavam civilizar-se, evoluir. Continuava, portanto, uma visão do outro como inferior.

Foi com o Funcionalismo que se começou a inferir um olhar para o “outro” numa perspectiva de percebê-lo como uma cultura específica.

[...] as teorias funcionalistas ao proporem que cada cultura particular pudesse ser portadora de uma especificidade própria, irreduzível e

não-comparável, ensejaram a construção de uma etnia. Essa visão substantiva de cultura que funda imaginariamente grupos étnicos discretos e homogêneos, com língua, hábitos, valores e psicologia próprios, vai dominar por muito tempo a reflexão antropológica. (MONTERO, 1997, p. 59).

A produção da teoria do Funcionalismo foi possibilitada por Malinowski, e, desde então, “a Antropologia se torna uma “ciência” da alteridade que vira as costas ao empreendimento evolucionista de reconstituição das origens da civilização, e se dedica ao estudo das lógicas particulares características de cada cultura”. (LAPLANTINE, 2000, p.81). A realidade social, porém, é muito dinâmica e suscitou nos antropólogos uma reformulação da visão que tinham dos grupos culturais homogêneos, ou seja, de uma concepção substantiva de cultura, visto que a diferença cada vez mais se manifestava em contextos de intensa interação social e de heterogeneidade de práticas culturais.

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

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

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

A autora pensa identidade étnica em um diálogo com Manuela da Cunha, a qual faz uma reflexão sobre a diferença, no sentido de como esta é tomada pelos grupos nos processos de reivindicações étnicas: “é pela tomada de consciência das diferenças, e não pelas diferenças em si que se constrói a identidade étnica” (CUNHA, *apud*, MONTERO, 1997, p. 60). É muito interessante essa afirmação de Cunha, pois abre

novos caminhos de possibilidades para se pensar os vários contextos contemporâneos, no que se refere aos grupos solicitadores de identidades étnicas, pois estes têm acionado o Poder Público para manifestar o seu direito a uma cultura diferenciada, a uma especificidade, a uma identidade étnica. E isso se apresenta como grande desafio para os antropólogos, no sentido de tentarem entender tais fenômenos de identificação.

Antes de concluir essa parte, todavia, é importante referir o fato de que Lévi-Strauss teve uma idéia sobre o conceito de identidade, muito importante para o pensamento antropológico, pois é bastante referenciada nos estudos sobre identidade e, conseqüentemente, no conceito de identidade étnica. Em meados de 1970, aconteceu um seminário em Paris, intitulado de “L’identité”, no qual houve discussões diversas sobre temas de áreas diferentes. Não houve, no entanto, discussões sobre identidades étnicas, pois, segundo Oliveira:

É interessante observar que por essa época a questão identitária no âmbito das ciências sociais estava fora de sua agenda teórica e ainda longe da voga dos estudos antropológicos que apenas começavam a marcar presença na literatura da disciplina. É verdade que o tema sempre habitou o espaço das pesquisas etnológicas, particularmente quando envolvidas com questões étnicas, mas nem se quer o termo – e muito menos o conceito – de etnicidade aparecia no discurso da disciplina. Elevar a questão identitária em sua feição étnica ao plano de elaboração teórica era algo que ocorreria apenas no final dos anos 1960 e princípios da década seguinte, sendo que, no Brasil, tal ocorreria em meados da mesma década com *Identidade, etnia e estrutura social*. (2006, p. 21-22).

Porém, a fala de Lévi-Strauss sobre identidade foi importante para se dar continuidade à reflexão a respeito do caráter relacional dos grupos étnicos. Assim, ele disse:

Toda utilização da noção de identidade começa por uma crítica a esta noção. [e acrescenta:] seja para além da diversidade das aparências, buscar a fonte desta identidade naquilo que se poderia chamar de restituição de um contínuo [já que a noção de identidade pressupõe permanência e continuidade]; seja, ao contrário situá-la sobre um plano puramente *relacional*. [...] Vocês querem estudar sociedades completamente diferentes, mas, para estudá-las, reduzem-nas à identidade; esta solução não existe senão no esforço das ciências humanas para ultrapassar esta noção de identidade e ver que sua existência é puramente teórica: a de que, no limite, não corresponde em realidade a nenhuma experiência. (LÉVI-STRAUSS, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Para Oliveira, ao dialogar com Lévi-Strauss, o conceito de identidade, visto em sua fórmula abstrata, não é objeto de experiência, daí o seu *status* estritamente teórico (“como mera relação”); mas, esse termo, devidamente adjetivado, como no caso da identidade étnica, passa a expressar um conceito com referenciais empíricos. Para Oliveira, o conceito de identidade étnica tem sido “de inegável eficácia”. E, nesse sentido, ele pensa a identidade (já influenciado por Barth) como algo que se manifesta num determinado contexto, de maneira a se opor, a se diferenciar do outro, ou seja, a identidade é utilizada como forma de manifestação de uma diferença. Portanto, a identidade só surge mediante o confronto, a oposição – o que Oliveira denominou de “identidade contrastiva”.

A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, à base da qual esta se define. Implica a afirmação do *nós* diante dos *outros*. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. (1976, p. 5)

Essa sua idéia é bem interessante para pensar os vários conflitos ocorrentes nas localidades onde há grupos étnicos, pois ocorrem constantemente divergências, especialmente em relação ao reconhecimento e identificação das terras a serem demarcadas pelos órgãos do Governo Federal. No caso dos Pitaguary, esses conflitos por conta da terra marcaram o movimento em torno da identificação das terras reclamadas por eles, pois houve várias discussões entre eles e os chamados “posseiros”. Nessas situações, a diferença era sempre manifestada, especialmente para demonstrar que eram diferentes e que tinham legitimidade sobre aquele território. A diferença, no entanto, era acionada com o objetivo de mostrar uma identidade Pitaguary, utilizando-se de elementos diacríticos (como a questão religiosa, danças, músicas, vestimenta, artesanato). Tal momento pode ser interpretado mediante o conceito de identidade contrastiva (assunto que será abordado no quarto capítulo).

Para Montero (1997), a perspectiva de Lévi-Strauss sobre identidade contribuiu para avançar a reflexão antropológica, visto que desloca a noção de identidade do campo das essencialidades, obrigando os antropólogos a pensá-la do ponto de vista relacional.

No sentido dessa discussão sobre identidades étnicas numa perspectiva relacional, Barth tem sido um dos pensadores que mais influenciou os estudos brasileiros relacionados aos grupos étnicos. Seu trabalho sobre teorias da etnicidade – *grupos étnicos e suas fronteiras* - foi publicado no final dos anos 1960, e até hoje, tem marca registrada nos trabalhos com essa temática. Um grupo étnico é definido por Barth (1998)<sup>9</sup> como uma forma de organização social, caracterizando-se pela “auto-atribuição” e “atribuição por outros”. Barth segue um pensamento crítico no que concerne ao conceito de grupo étnico, pois não concorda em percebê-lo como unidade portadora de cultura, mas sim como “tipo organizacional”. Dessa forma, ele modifica o modo de pensar os grupos étnicos, alterando o foco, que antes estava nas relações internas dos grupos, situando-o então nas relações que acontecem nas fronteiras.

Essa idéia já é uma releitura de Max Weber (1994), pois este conceitua os grupos étnicos como “comunidades organizadas” que se fundamentam no “sentimento subjetivo” de “uma origem comum”. Esse sentimento é a base para uma “ação coletiva”. Essa concepção abre um caminho para que se pense na dimensão política da mobilização da identidade étnica, visto que, atualmente, existem muitos grupos se definindo como indígenas e reivindicando o reconhecimento por outros grupos e pela FUNAI. Essa não é uma discussão simples de desenvolver; pelo contrário, é bastante complexa, tanto no momento em que se busca compreender esses grupos, como quando nos propomos entender as teorias que respaldam esse tipo de auto-identificação e de reconhecimento pelos outros. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) diz:

A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos interessados; em outras palavras, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade de um povo indígena ou tribal que se reconheça como tal (MAGALHÃES, 2002, p. 85).

Nota-se nessa Convenção a influência das teorias antropológicas sobre grupos étnicos, especialmente a da auto-atribuição, possibilitando-nos interpretar a dimensão política e simbólica que envolve a construção desses grupos.

Ainda sobre o assunto das fronteiras, chamo a atenção para um aspecto relevante e bem atual, que é a discussão das fronteiras étnicas, no sentido de que não existem

---

<sup>9</sup> Nas leituras de pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, percebo que esta concepção é bastante recorrente na interpretação sobre a “emergência étnica” no Nordeste do Brasil.

fronteiras bem demarcadas entre o “nós” e os “outros”, ou seja, entre os que se identificam como índios e os não-índios. Ao contrário, para Canclini (2000), a fronteira é uma região porosa, sendo difícil saber os limites entre o “nós” e os “outros”. Dessa forma, Canclini considera que as culturas são híbridas. Isso é bem notável nas relações sociais e políticas dos Pitaguary, em virtude da emergência por uma identidade coletiva, quando o que caracteriza suas relações e práticas sociais é a heterogeneidade, no que diz respeito às formas de identificação e classificação.

Esse conceito de identidade étnica, entretanto, que foi muito utilizado por antropólogos na identificação e produção de grupos étnicos, não dá conta da complexidade real desses grupos indígenas, visto que são grupos sociais bastante heterogêneos e misturados com a sociedade circundante, em um mesmo território. Os grupos são caracterizados pela sua diversidade populacional e política. A dinâmica desses grupos pode ser vista de uma perspectiva que considera as ambigüidades e os processos de diferenciação que os formam, desde as suas fronteiras internas.

Proponho, portanto, considerando as observações anteriores, pensar a identidade étnica na perspectiva de que as identidades são móveis, flexíveis, e de que não existem fronteiras bem definidas entre o “nós” e os “outros”. Estamos diante de um contexto ambíguo: no discurso, na luta política e ideológica, os grupos indígenas se constituem como sendo homogêneos e não híbridos, com identidades bem definidas, com fronteiras nítidas entre “eles” e os outros, embora, ao observar a dinâmica desses grupos, as coisas sejam bem mais heterogêneas; o que prevalece são as diferenças sempre submetidas a uma identidade no âmbito do discurso. Vive-se, portanto, a politização da diferença.

Para Montero, “a identidade se desloca do campo conceitual para o político: a identidade não é mais definida como um modo de ser cuja a natureza profunda é preciso revelar, mas como um jogo simbólico no qual a eficácia depende do manejo competente dos elementos culturais”. (1997, 63). Diz, ainda, que é preciso não mais só buscar entender os elementos culturais segundo os quais esses grupos produzem sentidos sobre o meio, mas também buscar compreender as lógicas de interesse que lhes conferem poder de mobilização.

A partir de algumas reflexões feitas sobre o poder do antropólogo em criar imagens do “outro” - e sua disputa atual com os outros atores sociais nessa produção e representação legítima da imagem do outro - Montero aponta para a possibilidade da diferença ser considerada “no jogo de forças que organiza o campo de sua construção simbólica”. (1997, p.64). Nesse sentido, a autora critica o “projeto salvacionista das

identidades” defendido por muitos antropólogos e os convida a refletir sobre a quem interessa a diferença.

Muito interessante é a maneira como essa antropóloga orienta sua reflexão pertinente à relação entre identidade e diferença na discussão sobre os grupos étnicos, pois nos possibilita relacionar esse pensamento com a filosofia da diferença, de Deleuze. Apesar de serem de áreas de conhecimento diferentes, existe aproximação entre algumas de suas formulações, pois Deleuze questiona, como bem vimos no início do capítulo, a maneira como a diferença foi sempre submetida à identidade. E ele defende, de acordo com as suas várias justificativas conceituais, a idéia de que o existente é a diferença e não a identidade, pois o mundo é um constante movimento, é puro devir. Propõe, portanto, pensar a diferença que se diferencia pela própria diferença, isto é, processo de diferenciação gestado na própria diferença, e com a diferença, que sempre inaugura um novo movimento de devir. Diferença é devir. Portanto, esse pensamento enseja que esses grupos minoritários possam criar condições de possibilidades propiciadoras de novos valores diferentes daqueles dominantes, potencializando novas singularidades.

Já Montero, considerando os novos questionamentos da Antropologia, põe em xeque a noção de identidade sugerida pelos antropólogos e pensa nos jogos estratégicos que hoje caracterizam as organizações dos grupos étnicos. Situa a diferença como estratégia política no centro das atenções, mas não no sentido de pensá-la como permanente movimento de diferenciações, como está presente na Filosofia deleuzeana.

Essas reflexões são interessantes, pois colaboram significativamente para que possa dar continuidade aos meus estudos com os Pitaguary, possibilitando-me compreender e relativizar os vários discursos e práticas que hoje se apresentam na cena social dos denominados grupos étnicos.

A realidade da problemática indígena no Nordeste do Brasil representa grande desafio para quem se propõe estudá-la. Existem palavras (carregadas de sentidos) constantemente expressas neste espaço, cabendo ao pesquisador se debruçar sobre elas com o objetivo de entender os vários significados veiculados e como tratá-las em sua escrita. Diferença e identidade são sempre referenciadas no campo discursivo dos Pitaguary como sendo palavras importantes, representando determinada força em relação à afirmação do grupo perante a sociedade circundante. “Somos *diferentes*”. “Temos os nossos direitos”. “Temos que resgatar a nossa cultura, a nossa *identidade*”. “A escola *diferenciada* é para formar o Pitaguary de verdade”. São frases

constantemente citadas em entrevistas, especialmente por lideranças e professores, e também são sempre referenciadas nos discursos voltados para as crianças. Estas são vistas como uma possibilidade de se constituir novas imagens acerca o Pitaguary, pois dizem que é a criança que vai ser o “Pitaguary de verdade”, e é creditado à “escola diferenciada” esse trabalho.

Existe nesse grupo uma necessidade de se diferenciar dos outros (que se apresentam “fora” desse “coletivo”), mas, ao mesmo tempo, querem firmar uma identidade. O que está em discussão nessa realidade não é a diferença pela diferença, e sim a diferença pela identidade, e a identidade pela diferença<sup>10</sup>. É isso que está em jogo, pois a garantia de seus direitos reclamados depende desse “jogo duplo”. Nesse cenário, as crianças vão construindo determinadas imagens heterogêneas e dinâmicas do que é “ser-índio”.

No próximo capítulo vou refletir a respeito da infância na perspectiva de como essa foi construída a partir do pensamento moderno, fundamentado numa unidade, com base em um discurso generalista – o que veio ocultar, portanto, as diferenças; e pensar também como a infância vem sendo agenciada na contemporaneidade, considerando que não existe “a” infância, e sim diversas expressões do que seja infância.

---

<sup>10</sup> Essa discussão será explicitada no quarto capítulo.

### 3 - A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS DIFERENCIADAS

A reflexão sobre a infância é parte central de meus estudos. Interesse-me por aquilo que as crianças expressam ante a proposta da produção de uma identidade Pitaguary, principalmente com base nos saberes ensinados na “escola diferenciada”. Dessa forma, é importante que entendamos, antes de mais, três coisas estreitamente ligadas entre si: a) como foi produzido historicamente um determinado conceito de infância e que tipo de discurso predominou na produção dessa identidade infantil hegemônica; b) como negativo desse processo, que outras infâncias tiveram aí condições de possibilidade; e c) como os vínculos entre a primeira e a segunda dessas subjetividades infantis foram obscurecidos por um discurso homogeneizador e naturalizador “da” infância.

Pretendo trazer o debate sobre a produção de algumas concepções de infância na história do conhecimento ocidental. Meu objetivo é delinear um campo de significados, com a intenção de refletir sobre a contemporaneidade, a complexidade em torno deste tema e, principalmente, de contribuir para o desenvolvimento de minhas reflexões sobre a criança indígena e a “escola diferenciada”.

Desenvolver uma pesquisa do ponto de vista da criança é, primeiramente, buscar refletir o que se entende por criança, tendo o cuidado de não se aproximar de uma realidade com pressupostos fechados, impossibilitando perceber a configuração local do espaço de pesquisa.

Por muito tempo, veio se constituindo uma determinada visão de infância, que hoje parece ter se tornado paradigmática em vários estudos e pesquisas a respeito da criança. É relevante assinalar, no entanto, o fato de que “infância” significa algo distinto de “criança”: “Isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”. (COHN, 2005, p.21). Especialmente a Filosofia, a História e a Antropologia concorrerão para o desenvolvimento dessa discussão.

Para alguns intelectuais, o pensar “a” infância tem origem na Modernidade (ÁRIES, 1981). Para outros, os registros sobre a infância já vinham desde a Grécia

Clássica<sup>11</sup> (KOHAN, 2003)<sup>12</sup> – com base nos estudos de Golden (*Children and Childhood in Classical Athens*, 1990).

Interpretando Platão<sup>13</sup>, a idéia central de Kohan sobre a infância é de que ela estava diretamente relacionada a questões políticas; logo, que estava estritamente ligada ao processo de educação da *pólis*:

Nossa tese é que a infância era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para Platão e que em seus diálogos podem se constituir tanto os traços fundamentais de tal problema quanto à solução conceitual proposta por Platão. O problema ao qual aludimos é concreto e situado: entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo. (Id. Ibid., p.27).

A infância estava diretamente relacionada à educação, com o objetivo de, mediante uma política da infância, ter uma *pólis* mais justa e melhor. Com uma infância bem educada, havia a possibilidade de se constituir uma geração melhor e que atendesse aos anseios da geração anterior. “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos”. (KOHAN, 2004, p.53).

As reflexões que esse autor traz da infância, desde o Período Clássico, vêm questionar as teses de Ariès (1981), que são basicamente duas:

(...) a primeira é que nas sociedades européias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”. Nessas sociedades, o que hoje chamamos de infância estava limitado a esse período relativamente curto, mas frágil da vida, em que uma pessoa ainda não pode satisfazer por si mesma suas necessidades básicas. [...] A segunda tese, complementar à primeira, é que a partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do séc. XVII, se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar (Id. Ibid., p. 63 – 64).

---

<sup>11</sup> Não quero me aprofundar na concepção de infância na Grécia Clássica, pois vou me deter na concepção moderna; no entanto, considero importante citar o que se pensava, nesse período, sobre infância, uma vez que as intenções em relação a esse objeto estão atreladas à educação – o que não é diferente do que vai acontecer na Modernidade, e também porque apresenta outra idéia existente sobre infância, negando a tese de Áries.

<sup>12</sup> Walter Kohan, em seu livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*, tem como tema principal a infância, e sua preocupação primordial é a prática educacional e a problematização do modo habitual de pensar as interfaces de infância, Filosofia e educação. Propõe-se, dentro da história da Filosofia Ocidental, a percorrer um caminho que vem desde os gregos, passando pela Modernidade e chega aos contemporâneos.

<sup>13</sup> Para tanto, o autor selecionou os seguintes diálogos de Platão: Alcibiades I, Górgias, A República e as Leis.

A primeira tese corresponde à idéia de que, por um determinado período, que corresponde ao Medievo, a criança era tratada como adulto em miniatura. Não havia distinção entre adulto e criança, pois esta convivia com os adultos nos mesmos espaços, suas vestimentas eram idênticas e não existia um lugar especial para se exercer a educação infantil. Segundo Ariès, “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVIII”. (1981, p.65). As “crianças” passaram a ter outro valor para os adultos, visto que a sua relação afetiva para com elas mudou; e o Estado passou a intervir na sua formação. Nesse sentido, começaram a surgir instituições com o objetivo de cuidar das crianças, separando-as do adulto.

É necessário e fundamental, contudo, segundo Kohan, considerar que:

Ariès situa a invenção da infância numa “história das mentalidades” que excede amplamente um registro discursivo como o dos Diálogos de Platão. Certamente essa diferença diminui a tensão, mas não a supera. Por isso moderamos a tese central de Ariès. Concordamos em que o sentimento de infância que temos hoje, em boa parte herdado da modernidade, não existia como tal antes desse momento histórico. (2003, p.22).

Então, de acordo com Walter Kohan, o que se teve com o pensamento de Ariès não foi a invenção da infância, mas sim a de uma infância moderna. Essa crítica tem fundamento a partir do momento em que o autor não concorda com uma concepção geral e fechada de infância, haja vista que não existe única verdade outorgada à infância na história da cultura ocidental; e, também, que não devemos assumir algumas noções sem antes problematizá-las. Portanto, fica claro que pensar em uma concepção de infância é algo complexo e difícil de ser feito, pois ela é histórica e dinamicamente construída, nas e pelas sociedades.

É necessário e importante, então, considerar que os estudos de Ariès contribuíram para desenvolver uma historiografia do sentimento de infância, analisando-a desde o Período Medieval até a Modernidade, mas existem algumas críticas especialmente desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 em relação ao seu pensamento:

(...) a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se

seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica. Com relação à questão que nos ocupa, a invenção da infância, diversos estudos oferecem testemunhas de que, pelo menos desde o século XII, reconhece-se socialmente a adolescência, algo negado por Àries. (KOHAN, 2003, p.66-67).

Outra crítica está na noção de que seus estudos se voltaram apenas para determinada realidade daquela época, pois suas interpretações estão relacionadas às crianças das famílias burguesas. Foi a partir desse modelo que se passou a generalizar um sentimento de infância, e, no entanto, existe uma multiplicidade de experiências que não se encaixam nessa generalização. Assim, não podemos, principalmente nos dias de hoje, utilizar, de forma universal, essa interpretação, considerando que cada realidade tem especificidades, sua história, a maneira de elaborar os significados da vida e de ver o mundo. A interpretação de que a criança era considerada um adulto em miniatura e a mudança dessa concepção no decorrer da Modernidade, de acordo com as novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças, foi bastante utilizada como verdade por alguns estudiosos da educação. Atualmente, entretanto, alguns autores contemporâneos<sup>14</sup> repensam esse processo histórico e colocando em questão algumas leituras dominantes, visto que a infância é uma construção, uma experiência constantemente modificada e reinterpretada de maneiras distintas.

Com as mudanças que se instauraram na Modernidade, em relação ao sentimento de infância, foram provocadas modificações na relação da família com a criança e também nos espaços de aprendizagens. Se antes as crianças aprendiam em um ambiente informal e familiar, com a modernidade elas passaram a desenvolver a aprendizagem em instituições de ensino – a escola. Percebe-se uma transição com relação ao sentimento de infância: a substituição do adulto-pequeno pelo sujeito-aprendiz (ÀRIÈS, 1981).

É oportuno ressaltar também que a Revolução Industrial, que tem início na Inglaterra, em meados do século XVIII, e a Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, corroboraram para essas mudanças no âmbito do processo educativo. O que, porém, significou, naquele momento, a escola para a infância? Qual a importância da escola para o desenvolvimento de um pensamento sobre a infância?

---

<sup>14</sup> A exemplo de Kohan (2003), Larrosa (1998), Dornelle (2005), dentre outros ...

Para ajudar nessa reflexão, Kohan desenvolve uma discussão com as idéias de Michel Foucault sobre a instituição escolar, na perspectiva da relação desta com a infância. Foucault prioriza em seus trabalhos a abordagem histórica (genealógica), principalmente as mudanças que aconteceram na sociedade ocidental entre os séculos XVIII e XIX, momento de desenvolvimento das sociedades capitalistas e das ciências humanas. Seu objetivo é analisar minuciosamente, na obra *Vigiar e Punir*, os processos de poder, punição e disciplina que se instauraram nas instituições disciplinares modernas (fábrica, hospital, quartéis, prisões, escolas etc.) e que se estendem por todas as redes sociais. Ao pensar a Modernidade, esse autor, diferentemente de Àries - que desenvolve sua pesquisa focalizando o sentimento e mentalidades da vida privada -, elabora os seus estudos considerando todos os espaços onde se exerce o poder.

Para Foucault, “muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formas gerais de dominação”. (2002, p.118). Ele tenta entendê-las a partir de um conjunto de instituições modernas que têm origens, no caso da escola, nos conventos religiosos: “o modelo de convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito (...)”. (IBIDEM, p.122).

O conjunto de instituições disciplinares torna os corpos dos indivíduos dóceis e úteis, mediante uma variedade de formas de vigilância, punição e recompensas. Muitas destas instituições passam a ser controladas pelo poder estatal, mas os micropoderes que nelas se exercem se estendem, transpondo o controle estatal. Podemos perceber isso na escola, que cria vários hábitos disciplinares e formas de punições e exames para as crianças e, desta, passam a reproduzi-las no espaço da família. Portanto, a disciplina é uma determinada mecânica de como se exerce o poder, uma tecnologia de poder:

“é uma invenção teórica que permite pensar como funcionam algumas instituições modernas, quais são os mecanismos que regulam – o estatuto e o regime que adquirem – as relações entre o saber e o poder nas sociedades que abrigam tais instituições onde circulam crianças. (KOHAN, 2003, p.70).

De acordo com Foucault, “Ele (o poder) é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa”. (MACHADO, 2006, p.XV).

Além disso, para Foucault não existe relação de poder sem que haja uma constituição correlata de um campo de saber. E esse, por sua vez, constitui novas relações de poder. Portanto, saber e poder estão implicados mutuamente.

O sentimento de infância continua a ser produzido socialmente, só que agora mais intensamente no ambiente da escola. A instituição da escola com todos esses elementos disciplinares, característicos da Modernidade, concorre para a elaboração de novos conhecimentos, métodos de ensino, pedagogias:

Pedagogia como ciência, como moral e como política do conhecimento, como uma série de discursos interessados em estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais, acoplada a uma outra série de práticas discursivas e não-discursivas em que esses saberes se entrecruzam com dispositivos de poder e de comunicação tendentes a produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil. (2003, p.94).

Nesse sentido, interpretando Dornelles (2005), esse novo interesse pelas crianças faz surgir na Modernidade uma população específica, a qual precisa ser governada de maneira particular. Governar, segundo Foucault, interpretado por Kohan, é “estruturar o possível campo de ação dos outros. De modo que o exercício do poder é um modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim, se afirma o caráter produtivo, não apenas repressivo do poder” (2003, p. 72).

A idéia de Dornelles está situada de acordo com a concepção de Foucault, de sujeito individualizado, produzido na sua relação com as instituições disciplinares da Modernidade, pois a noção de indivíduo subjetivado surge objetivada num campo de saber. Esse autor, diferentemente da visão kantiana de sujeito transcendental, defende o sujeito como histórico e como efeito de relações de saber-poder. Portanto, “(...) a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social”. (GUATTARI e ROLNIK, 1986:31). Nesse sentido, importa-nos pensar a infância como campo de experiência e problematização.

Considerando essa última afirmação, é importante trazer uma discussão sobre o que se tem construído/narrado acerca da infância na contemporaneidade; mais particularmente, no que se refere às novas concepções sobre a criança, considerada como sujeito “ativo” e com “voz”. No debate crítico, estão surgindo novas imagens, novas produções de subjetividades sobre a criança no campo discursivo. Temos, assim, uma espécie de “nova discursividade crítica” sobre a infância. Como essas idéias se

formulam nos discursos atuais e quais as justificativas para a defesa de que a criança precisa narrar-se, de que ela necessita falar sobre si, sobre o que sente, sobre o que faz? Questionado desta maneira, pode parecer algo muito simples de responder, mas a questão é que essa nova discursividade crítica acerca da infância tem propagandeado e naturalizado suas idéias em vários campos do conhecimento, sem que ela própria, em sua lógica, e em suas condições de possibilidade, tenha sido interrogada, problematizada. Assim, acredito ser importante trazer alguns pensamentos que considero relevantes para que possamos compreender como isso vem acontecendo.

Costa desenvolveu uma dissertação de mestrado sobre a *campanha da “criança com voz”*, objetivando entender o porquê da unanimidade em torno dessa bandeira. “O que se diz sobre a infância hoje?” “Que infância é essa que aparece como objetivo de tantos projetos políticos e reformulações disciplinares?” Essas são algumas questões que orientaram o interesse da autora em desenvolver tal pesquisa. Para tanto, ela considerou como fonte de análise os discursos crítico-científicos<sup>15</sup> produzidos em torno da afirmação do lema “criança com voz”. Diante disso, sua questão central é: “os discursos crítico-científicos, na medida em que informam o funcionamento de certas tecnologias de subjetivação infantil não naturalizam a nova concepção de criança e de infância, concepção esta diretamente ligada à defesa do direito à voz para a criança? Em caso positivo, como acontece essa naturalização?” (COSTA, 2006, p. 15). Ela desenvolveu sua dissertação a partir do diálogo com a *analítica de poder* de Foucault, considerando as relações de saber/poder aí implicadas.

Essa autora desenvolveu uma análise questionadora sobre as “teorias críticas”, em relação à compreensão que essas teorias realizaram sobre a Modernidade no que concerne à infância. Para a teoria crítica, a criança, na relação com o adulto, teve papel de submissa; o adulto era tido como soberano. Isto é, na Modernidade teria se produzido uma relação em que a criança dependia do adulto, no sentido de que ela não tinha direito a falar, a se expressar; era o adulto quem falava por ela. Nesse sentido, na perspectiva das “teorias críticas”, “os mecanismos modernos que agiram na produção da subjetividade infantil foram em sua maioria mecanismos repressivos e de interdição” (Costa, 2006, p.116).

---

<sup>15</sup> Considerando a amplitude dos discursos crítico-científicos, a autora fez um recorte, optando por aqueles discursos “que não só formulam diretamente a questão da possibilidade da criança falar como uma nova concepção de infância, mas também sugerem novas formas de lidar com as suas crianças falantes”. (COSTA, 2006, p. 14).

A autora considerou, apoiada em Foucault, que os sujeitos são efeitos das práticas discursivas. Nesse sentido, os discursos críticos que passaram a construir e a defender a “criança com voz” teriam sido produzidos com base em uma suposta oposição ao discurso da infância moderna (idealização da infância como inocente, dependente do adulto, merecedora de proteção e tutela). Assim, os discursos críticos na contemporaneidade teriam produzido o enunciado “Dar voz à criança”, sem que o percebam como mais uma naturalização de uma subjetividade infantil, sem que discutam suas condições de possibilidade, o que, no meu ponto de vista, é necessário para se entender devidamente os processos de produção de subjetividade infantis.

A autora, portanto, tece uma crítica genealógica às posições tomadas por essa discursividade crítica que busca “dar voz à infância”, afirmando que ela teria analisado a produção moderna sobre a infância de uma maneira negativa, e apresentando as novas possibilidades de se pensar a criança de uma maneira positiva. Costa, opta por pensar a infância de uma maneira diferente, pois, em vez de partir das dualidades criança-objeto/criança-sujeito e criança/adulto, apontadas pelos discursos críticos, sua pesquisa “tenta mostrar a possibilidade de analisar os processos de construção da subjetividade infantil mediante práticas de objetivação e subjetivação. Isso não seria ignorar as diferenças, mas apenas tematizá-las de outro modo”. (COSTA, 2006, p.135). Em seu diálogo com Foucault, a autora se distancia da história das mentalidades ou das representações sobre os objetos (dos quais estaria próximo o “movimento crítico”), orientando sua pesquisa para o estudo das práticas e tecnologias de poder. No que diz respeito à construção da liberdade de expressão da criança, como sujeito que tem direito à voz,

[...] o sujeito do discurso não é um sujeito de expressão, autor livre daquilo que fala. Os sujeitos são posições do discurso e dizem mais de um lugar que se ocupa e de regras que se segue ao falarem, do que de uma interioridade psicológica e de um sujeito cognoscente. Isto, entretanto, não traduz um determinismo puro, do qual não se pode mudar as regras. Para tal, é preciso saber em que regime de verdade se fala (IBIDEM, 136).

O trabalho de Costa contribui para que possamos pensar criticamente essas idéias atuais sobre a criança, visto que estas influenciam e fundamentam muitos trabalhos científicos, tanto quando se propõem a trabalhar com uma determinada concepção de criança, como quando se dispõem a desenvolver metodologias de

pesquisa com crianças. Isso não quer dizer que não se possa fazê-lo, mas a questão é como se pensa esses processos, no sentido de não se fechar os olhos para as implicações desses discursos.

Diante do exposto, podemos realizar algumas considerações no que diz respeito ao surgimento do sentimento de infância na Modernidade, visto que foi desde então que se começou a perceber a criança como “diferente”, ou seja, que ela passou a ser pensada como outro do adulto. Desta forma, inicia-se um processo de construção identitária do que vem a ser a infância, mediado por vários saberes especializados, produzidos com o objetivo de melhor conhecê-la, para melhor “governá-la”. A diferença que se atribui em relação à infância, portanto, é, na verdade, submetida a uma unidade, a uma identidade, pois se universaliza um modo de ver a infância, excluindo aqueles que, por vários motivos, não se encaixam nessa representação.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. [...] Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 1998, p.68-69).

Apesar da instituição desse modelo hegemônico de subjetividade infantil na modernidade, existiram e continuam a existir versões outras (diferentes) de infância, que não essa, normalizada pelos saberes das ciências humanas e disciplinas clínicas, e padronizada pelo poder disciplinar. Essas “infâncias-outras” interpelaram o seu meio, suas tecnologias e mecanismos de dominação e fugiram às regras estabelecidas pelas instituições disciplinares e normalizadoras modernas; ou seja, quando se pensava se ter elaborado saberes para fazer a gestão desse novo objeto de relações saber-poder, a infância, eis que ela se apresenta, sob diferentes versões, como rebelde, como outra, como diferença, diante do que parecia já estar tão reconhecido, generalizado e naturalizado.

## 4.1 As crianças que escapam ao modelo da educação moderna

Sempre existiram crianças que se apresentavam fora das propostas ditadas pelas instituições modernas. Para solucionar os problemas relativos às que “escapavam” ao padrão normal de sujeito-aprendiz, afirmado pela escola, novos saberes, técnicas e procedimentos foram agenciados às atividades dos especialistas:

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldades de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas (PATTO, 1996, p.40-41).

Já no final do século XIX, no contexto da Europa, segundo Donzelot (2001), começam a nascer outras profissões que vão encarregar-se do trabalho social, cabendo-lhes as funções de assistência às classes menos favorecidas; seriam, portanto, os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores. Estes estariam especialmente atentos aos problemas da infância: “a patologia da infância em sua dupla forma: a infância em perigo, aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência”. (Id. Ibid., p.92).

O social, a que se refere Donzelot, tem caráter particular, salientado por Sylvio Costa nos seguintes termos:

Assim concebido, como possuindo um estatuto, uma especificidade, um modo de funcionamento próprios, este social de que estamos tratando é algo de relativamente recente na história ocidental, e, desde o seu surgimento, vem assumindo uma importância crescente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, o social teria emergido a partir dos séculos XVIII e XIX como um domínio original e híbrido, reagindo sobre outros setores, domínios ou esferas, tais como o público e o privado, o judiciário, o administrativo e o estabelecido pelos costumes, a riqueza e a pobreza, a cidade e o campo, a medicina, a escola e a família, redistribuindo-os e estabelecendo entre

eles novas extensões, cenários e relações de força. (COSTA, 1998, p. 91).

Novas práticas nas relações familiares irão ser produzidas, reorganizando as estruturas familiares, desenvolvendo uma certa disciplina, organização nas famílias burguesas e nas famílias pobres. Este social, entretanto, acaba incidindo a sua organização mais para a “menor-idade”, ou seja, retendo o controle para a população pobre.

Com a ascensão do social, a partir do final do século XIX, despontam novas práticas, saberes, cenários e dispositivos, a maioria deles de alguma forma ligados e sustentados pelo trabalho social de novos personagens: assistentes sociais, educadores especializados e orientadores (*animateurs*). Esses personagens vão aos poucos atrelando-se aos equipamentos jurídicos, assistenciais e educativos em funcionamento, tendo como bandeira uma “missão civilizadora”; sua unidade é dada por um domínio privilegiado de intervenção: as classes menos favorecidas (Id. Ibid, p.95-96).

Portanto, as classes menos favorecidas passam a ser alvo de uma tecnologia de governo, onde a vida dessa população passa a ser invadida, até dentro da organização do próprio espaço, especialmente com o olhar do assistente social, na intenção de saber como eles vivem, de que modo organizam o tempo e o espaço, de que modo são as relações entre pais e filhos. Isso é importante para que possam intervir, mobilizando saberes especializados, com o objetivo de governar, disciplinar e normalizar essas vidas. Normalização é entendida nos termos de Foucault, que diz respeito às instituições disciplinares e às tecnologias investidas no corpo dos infantis. “É a afirmação do poder da norma”. (DORNELLE, 2005, p.20).

As crianças pobres que escapam às normas foram caracterizadas/identificadas como desviantes (patológicas) e como perigosas, consideradas como anormais, que necessitavam de um controle que lhes possibilitasse aproximar-se do dito normal. Esse controle estratégico atuou, portanto, na produção de novas subjetividades.

A ascensão do social revela, portanto, o modo como a infância das camadas populares passa a ser concebida e significada, vindo a caracterizar uma determinada condição peculiar: criança duplamente patologizada, crianças desviantes e, potencial ou efetivamente, perigosas. Esta condição peculiar, por sua vez, constitui-se como objeto de um conjunto de práticas e saberes que, mediante uma série de entrecruzamentos e estratégias, dele se apropriam, legitimando-se a si mesmos como instâncias competentes para a sua inteligibilidade, controle e gerenciamento. (COSTA, 1998, 100).

Com efeito, os saberes e mecanismos de controle aí produzidos vão sempre constituindo novas formas de agir sobre essa infância pobre, e sobre suas crianças desviantes. Assim, nos Estados Unidos, nas décadas de 1920 e 1930, sob o pretexto de diagnosticar crianças percebidas como à margem do modelo de normalidade proposto pelas instituições médicas e sócio-educativas, atribuíram-se vários “rótulos” estigmatizantes às crianças negras e às provenientes das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos - os considerados “fracassados na escola”. Nessa época, ainda havia a influência dos estudos sobre hereditariedade (eugenia) em relação à determinação do comportamento das crianças. Com a contribuição dos estudos da Antropologia Cultural, o conceito de raça foi substituído pelo de cultura – o que veio a dar outra versão para os problemas das desigualdades sociais.

Patto (1996, p.40-41), contudo, alerta para a noção de que se considerem as “armadilhas” da ideologia presente nesta passagem, pois, de “raças inferiores” ou “indivíduos constitucionalmente inferiores”, passou-se para “culturas inferiores” ou “diferentes”; ou seja, os preconceitos e a criação de estereótipos continuaram a ser produzidos, em decorrência da constante comparação entre as culturas da classe dominante e da classe dominada, tendo-se a primeira como referência para essa comparação. Esse pensamento culminou, na década de 1960, na “teoria da carência cultural”, para a qual as culturas inferiores seriam responsáveis por produzirem crianças desajustadas e problemáticas. Essa teoria teve forte influência nos domínios educacionais de vários países, inclusive no Brasil.

Neste país, vários fatores marcaram a história social da infância. Sublinho alguns deles ligados especialmente às crianças consideradas desfavorecidas socialmente. Alguns desses fatores tiveram lugar num momento em que o Estado ainda não tinha responsabilidades sobre “o social”, em que o que predominava em termos de assistência era a caridade e, posteriormente, a filantropia.

No período colonial, tem destaque um fenômeno urbano e social, denominado de “a roda dos expostos”<sup>16</sup>. Esta teve início na Europa, na Idade Média e chegou ao Brasil<sup>17</sup> por meio de Portugal, permanecendo até a República, sendo extinta em 1950.

---

<sup>16</sup> O nome de roda “veio de um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar (...) A origem desses cilindros rotatórios de madeira vinha dos átrios ou vestíbulos de mosteiros e de conventos medievais, usados como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens a seus residentes” (MARCILIO, 2003, p. 57). Além dessa utilização, as mães começaram a depositar as crianças nestes

Em meados do século XIX, “com a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuíram drasticamente as formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos”. (MARCILIO 2003, p.67). Iniciam-se, portanto, uma mobilização para a extinção das “rodas dos expostos”, que, aos poucos foi acontecendo. A caridade caracterizava a prática de atendimento da “roda dos expostos”. No século XX, entretanto, essa prática foi extinta e o controle passou a ser do Estado. As crianças abandonadas passaram a ser atendidas em instituições filantrópicas, particulares e públicas. As formas de cuidar e educar essas crianças passaram, desde então, a ser uma das preocupações do Estado.

De início, a “menor-idade” parece emergir como um tema recorrente na crônica jornalística e nos escritos cientistas, notáveis e escritores em geral. Como questão social, ela vem associada à industrialização e ao vertiginoso desenvolvimento urbano e, mais especificamente, às péssimas condições de vida das camadas populares no contexto do capitalismo emergente. Nas grandes cidades, torna-se visível o aumento do número de desocupados, de vagabundos, mendigos, desordeiros, subempregados etc. As difíceis condições de habitação, a insalubridade, a promiscuidade, a difícil inserção no mercado de trabalho, uma alta taxa de mortalidade infantil e o grave perigo das epidemias marcam o cotidiano da vida dos pobres. (COSTA, 1998, p. 101).

A idéia de que a infância é algo distinto e diferente do adulto, que tem que ser objeto de cuidados especiais e separada dos adultos, no Brasil, principalmente no século XX resultou na criação de vários institutos com iniciativa filantrópica. Desenvolveu-se também, seguindo essas ações, certo estigma em relação às famílias das crianças pobres, inculcando-as pelas condições em que viviam, especialmente no que diz respeito aos desvios de aprendizagem e comportamento. A criança e o adolescente “tomam conta” da rua, e esta passa a ser vista como um espaço negativo, porque corrompia esse público.

Nesse sentido, na década de 1920, o Estado também passa a ser responsável pelo “menor”, com a ação do poder judiciário:

---

dispositivos para serem criadas pelos monges. Posteriormente a essa utilização das rodas nos mosteiros, os hospitais iniciaram, no século XII, a fixação destas nos seus muros, com a intenção de receber e cuidar dos meninos abandonados. No Brasil, a “roda dos expostos” foi colocada junta às santas casas de misericórdia.

<sup>17</sup> As primeiras a serem construídas, no século XVIII, foram as de Salvador, Rio de Janeiro e Recife.

(...) a infância pobre se torna objeto da alçada jurídica. Criam-se mecanismos que busquem assegurar uma pressão sobre as famílias pobres, no sentido de que as mesmas exerçam um controle sobre seus filhos. Tal tarefa é viabilizada através da criação, em 1923, do Juízo de Menores do Distrito Federal, e, em 1927, do primeiro código de Menores (Decreto n. 17943-A). (COSTA, op. cit. 1998 p.103).

Tal ação intervencionista, no entanto, não vai surtir mudanças significativas no atendimento ao “menor”. Contribui, porém, para demarcar um distanciamento valorativo entre crianças e os chamados “menores”. É só no ano 1960 que vai acontecer uma mudança substancial no atendimento a essa infância:

Começava a fase do Estado do Bem-Estar, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História (MARCILIO, 2003, p. 79).

O Direito produz, portanto, novos saberes em relação a essa infância (o “menor”) e adolescência pobres, abandonadas, e o Estado então é responsável por assisti-los, protegê-los e educá-los. Os profissionais (Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos, dentre outros) responsáveis pelos menores dentro dessas novas instituições estavam “influenciados por modos de pensar e um conjunto de práticas institucionais que imprimem uma negatividade à condição das crianças e dos adolescentes pobres”. (COSTA, 1998, p.106).

Costa, remetendo-se a Emir Sader, expressa que, “até o início da década de 70, embora houvesse já uma negatividade colada à imagem da criança e do adolescente pobres, ainda não haviam surgido no cenário urbano as figuras bizarras do “menor”, “trombadinha”, “pixote”, “pivete”” (1998, p.107). É nos anos seguintes, que a população vai se deparar com a construção social da imagem do menor delinqüente, dando-se destaque à criminalização da infância pobre. O “menor” passa a representar uma “figura” violenta. Somente com a redemocratização, a mobilização dos movimentos sociais e, posteriormente, com a ação das organizações não governamentais, algumas coisas começam a mudar nesse cenário de forças em relação ao “menor”. Em sintonia com os avanços conquistados na Constituição de 1988, os princípios e medidas afirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente tinham por objetivo questionar e “buscar reverter uma série de idealizações historicamente

utilizadas para marginalizar, segregar e reprimir as crianças e adolescentes provenientes das camadas mais pobres da população”. (PEREIRA JUNIOR, apud COSTA, 1998, p. 111).

Percebe-se, com efeito, que uma imagem generalista da infância, nascida com a Modernidade ocidental, e que definia (pelo assemelhamento) todas as crianças em um mesmo conceito, é reificada na experiência cotidiana da história, uma vez que essa idéia de infância continua a ser produzida, só que com outras tecnologias de poder/saber.

Os rituais disciplinares de objetivação/normalização/individualização possibilitam a diferenciação entre os sujeitos, mensurando-os, dividindo-os a partir de padrões prescritos, dentro de um *continuum* que vai da normalidade à anormalidade. Ao ser individualizada, dessa maneira, a criança passa a ser um objeto de descrição e documentação. Os saberes assim produzidos possibilitam um tipo de controle e dominação que se efetiva num processo constante de objetivação/subjetivação. O aparecimento das disciplinas que envolvem a “educação, a linguagem e as descrições da psicologia se encontram entre as tecnologias de individuação, resultado lógico da objetivação do sujeito. (DORNELLES, 2005, p.22-23)”.

Dentre essas outras infâncias, que escapam a uma rotulação generalista de infância, estão as que pertencem a grupos etnicamente reconhecidos, tais como as crianças indígenas. Como os estudos científicos as pensam? De que maneira essa produção ocidental sobre a infância pode ter influenciado nos estudos das comunidades indígenas, e como se pensou a criança nesse contexto? O que se tem produzido sobre as crianças indígenas e suas especificidades? Como se tenta lidar com essa diferença?

### **3.2 A infância indígena: mais crianças que escapam**

A Modernidade preconizou um tipo da infância, porém existem outras:

Infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. Contudo, a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado

a sua diversidade. Em função disso, se acaba esquecendo que as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos (DORNELLES, 2005, p. 71-72).

Em se tratando das comunidades indígenas, se fôssemos desenvolver uma pesquisa com cada etnia, seria provável percebermos diferentes concepções de infância, em razão das singularidades da cultura de cada povo e das suas formas de pensar a criança. “Em outras culturas e sociedades, a idéia de infância pode não existir, ou ser formulada de outro modo. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”. (COHN, 2005, p. 22).

A ocupação do Território brasileiro pelos portugueses trouxe várias mudanças no que concerne aos valores, costumes, organização social, experiência do tempo e ocupação dos espaços. A esse respeito, faço algumas observações<sup>18</sup> sobre o modo como as crianças dos grupos ameríndios foram tratadas pelos colonizadores.

Na perspectiva dos jesuítas, as crianças indígenas (*culumins*) seriam as pessoas possíveis de se iniciar um processo de educação por meio da catequese, pois, nessa época, já existia a idéia de que a criança era um ser de fácil acesso no que concerne à transmissão da educação que se deseja. Naquele momento, começa o desenvolvimento de um pensamento social brasileiro acerca da infância, pois, na proposta de educação dos religiosos da Companhia de Jesus, as crianças eram importantes para se imprimir uma nova cultura, uma nova forma de pensar aquele espaço. É oportuno ressaltar que os princípios do pensamento educativo dos Jesuítas tinham por base seus aprendizados adquiridos na Europa.

Para Del Priore,

(...) foi uma certa emergência das atitudes de valorização da infância, somada a elaboração de um modelo ideológico da criança – Jesus – ambos emigrados para a colônia na mentalidade Jesuítica –, que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o “papel branco”, a cera virgem, em que tanto desejou escrever, e inscrever-se. [...] crescia a valorização europeia da criança, a noção de que Jesus fora criança e que finalmente, realizar a missão através das crianças, seria uma garantia da constituição de progenituras mais angelicais do que diabólicas. A síntese dessa psicologia significava valorizar a criança para que ela valorizasse o objetivo jesuítico na nova terra. (IBIDEM, 1996 p.12, 15).

<sup>18</sup> Não vou me deter nesse período, porém acho importante perceber a forma etnocêntrica dos Jesuítas lidarem com as crianças, ou seja, como a diferença era modelada ao querer dos colonos.

A educação desenvolvida com os indígenas possibilitou todo um redimensionamento na cultura, uma vez que,

(...) a pedagogia jesuítica, e a tentativa de transformar os pequenos indígenas em crianças santificadas e exemplares, vai ajudar na elaboração de uma cultura sincrética. Uma vez que os “Culumins” expressavam aos adultos o que aprendiam com os Jesuítas, possibilitando uma simbiose de imagens, a qual estava relacionada às crenças e práticas de origem diversa que começaram a se entrelaçar. (IBIDEM, p. 22).

Esse pequeno recorte que fiz sobre a criança indígena no período colonial mostra como esta teve sua educação e cultura subjugadas pelos europeus. Outro momento histórico importante sobre a formulação de representações sobre infância brasileira e indígena ocorreu no período de consolidação do Estado Nacional, especialmente em 1930. O fato é que os grupos que reivindicavam o direito a ter uma cultura diferente foram considerados, em termos do discurso, não como diferentes, mas como misturados, na intenção de se constituir uma nação homogênea. O discurso da vez era o da miscigenação – uma estratégia importante politicamente para os grupos que representavam o poder estatal, visto que era preciso que todos se sentissem unificados em uma mesma nação, para que se pudesse fazer valer o desenvolvimento, o progresso do País. Com isso, muito do que se poderia saber das crianças indígenas, em sua singularidade, se mistura às demais; sua diferença é “abafada” na história, pois são poucos os trabalhos que tratam da criança indígena no século XIX e início do século XX.

Outro ponto relevante para compreendermos os poucos trabalhos realizados com crianças de grupos indígenas está ligado ao pouco interesse em se realizar pesquisas com crianças, objetivando conhecer sua vida, suas idéias. Isso porque ainda repercutia na sociedade brasileira o fato de que a criança estava atrelada, submissa ao adulto. A ele era dado o direito de falar sobre a criança, uma vez que se acreditava que ela não possuía maturidade para falar, saber de si. Esse pensamento foi sendo modificado já no final do século XX, quando os conhecimentos críticos se voltam para os saberes produzidos na Modernidade. Então, é a criança que passa a ficar em evidência, e não somente o adulto. Os conhecimentos produzidos sobre a criança a colocam como ser responsável, capaz de falar sobre si, que sabe o que pensa; a criança passa a ser considerada um “sujeito ativo”, e, antes de tudo, sujeito de direitos – como vimos anteriormente.

Agora me volto para o presente, período em que sucede uma discussão mais ampla sobre os movimentos indígenas que se manifestaram nas décadas de 1970, 1980, 1990, especialmente a respeito das crianças dos grupos denominados de “emergência étnica”. Desta forma, interessei-me em saber o que estão produzindo sobre essas crianças. De que maneira elas estão sendo interpretadas, considerando a influência do conhecimento e da tradição ocidental nas pesquisas com crianças? Que discursos estão sendo produzidos?

Dentre as leituras relacionadas a pesquisas com crianças indígenas, resalto o trabalho de Ângela Nunes, *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*<sup>19</sup>. Neste, ela assinalou e comentou a percepção e compreensão que os autores dessas pesquisas evidenciam a respeito da participação da criança na vida social e na cultura do seu povo. Ela verificou que,

Todos os trabalhos analisados continham informações sobre as crianças da sociedade a que se referiam, algumas mais superficiais, outras mais perspicazes, por vezes concentradas em algum capítulo específico, ou então absolutamente espalhadas pelo texto. (2002, p. 238).

Percebeu, também, que as crianças são referenciadas, na maior parte das monografias, apenas no capítulo que trata da organização do “grupo doméstico”, tratando das várias fases do ciclo de vida do indivíduo:

Por exemplo, é sempre a de uma determinada sociedade, que é composta por alguns grupos domésticos, os quais têm algumas crianças. E não a de algumas, que pertencem a um grupo doméstico que, por sua vez, está inserido numa determinada sociedade. As perguntas, direta ou indiretamente, não são dirigidas às crianças, nem mesmo as que a elas dizem respeito. E deste modo se perde a possibilidade de um novo olhar sobre a sociedade que se está estudando (...) O que proponho é que se dê mais espaço e atenção à criança dentro dos estudos antropológicos/etnológicos, que se escute o que ela tem a dizer, que se veja o que ela faz, que se seja sensível ao que ela sente e se acolha o que ela expressa (Id. Ibid., p.240).

É possível perceber, nesta citação, que já se apresenta por parte dessa autora uma preocupação em se ouvir as crianças nas pesquisas antropológicas, o que explicita uma influência do pensamento recente sobre a criança como sujeito ativo, “criança com voz”. Outra questão abordada no seu texto é que, quando se interpretavam as crianças nessas sociedades, pelo menos em uns três trabalhos citados por Ângela Nunes, incluindo o de

---

<sup>19</sup> Considera alguns trabalhos que são referências na produção antropológica, especialmente publicados nas décadas de 1970 a 1990.

Florestan Fernandes (*Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*), escrito em 1951, as crianças eram tratadas desde uma perspectiva adultocêntrica. A autora supõe que isso tem relação direta com “a maior ou menor participação efetiva da criança no assunto que estava sendo estudado; ou, talvez, a maior ou menor sensibilidade do pesquisador em percebê-la como participante” (NUNES, 2002, p.238-239). Acredito que isso está relacionado ao fato da influência do conhecimento ocidental Moderno, que situou a criança como subjugada ao adulto, como um ser imaturo. Portanto, nas pesquisas, as crianças se tornavam seres irrelevantes para a compreensão da sociedade em estudo, pois, eram consideradas em segundo plano.

Em outro trabalho de Ângela Nunes, este com Aracy Lopes, *Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança*, as autoras criticam o fato da ausência de informações sobre o universo das crianças indígenas na bibliografia da Antropologia brasileira, principalmente a que antecede a década de 1970. Na tentativa de compreender o pouco interesse dos antropólogos por essa temática, Ângela Nunes e Aracy Lopes, interpretando Margaret Mead<sup>20</sup>, acreditam que uma das explicações “teria como fundamento a própria cultura ocidental dos antropólogos, influenciada por séculos de história européia”. (2002, p.12).

Ao refletirem sobre os paradigmas conceituais que fundamentavam os poucos estudos com a criança, em boa parte do século XX, nos dizem que, por muito tempo, foram utilizados os conceitos evolucionistas e funcionalistas,

(...) que confundiam as etapas de maturidade biológica e o desenvolvimento social, considerando toda e qualquer atividade da criança como importante apenas à medida que forneciam indicações sobre a sua futura participação e integração no mundo dos adultos”. (Id. Ibid., p.19).

Este repertório conceitual só veio a passar por transformações nas décadas de 1970 e 1980. A criança começa a ser entendida como construção social; a infância é considerada mais uma diversidade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal; é considerada a participação mais direta das crianças nas pesquisas; as crianças começam a ser vistas como “sujeitos ativos” – mais uma característica valorativa dessa identidade denominada de infância.

---

10 Antropóloga que, por mais de duas décadas, havia incluído o tema da criança e do adolescente em seus estudos.

Na década de 1970, começa-se a desenvolver mais pesquisas com a temática indígena, especialmente com o objetivo de possibilitar o acesso do público ao conhecimento de assuntos relacionados às sociedades indígenas. Nesse sentido, as publicações tentam atingir o público escolar (professores e alunos). Segundo Silva e Nunes (2002), a obra *Índio do Brasil* (1970), de Julio Cezar Melatti, foi pioneira nesse sentido. Dá atenção às particularidades concernentes às crianças. Posteriormente, veio *A questão indígena na sala de aula* (1987), organizada por Aracy Lopes da Silva, na qual se chama a atenção, em um dos textos, para a vida das crianças nas comunidades indígenas do País, considerando os seguintes aspectos:

Os vários modos como elas se comportam e aprendem tudo o que precisam saber para viver, e também quais os cuidados e atitudes que devem existir por parte das instituições, e por parte de todos nós, no sentido de garantir a essas crianças a possibilidade de continuar vivendo em condições adequadas ao seu crescimento”. (NUNES & SILVA, 2002 p.248).

Na mesma perspectiva, em 1995, foi publicado, com a organização de Aracy Lopes da Silva e Grupione, especialmente para professores de 1º e 2º graus, o livro *Temática Indígena na Escola*. Neste, as crianças não têm um espaço de destaque como nos anteriores. Silva e Nunes (2002), contudo, consideram alguns temas importantes ao se estudar as crianças indígenas: os rituais; a corporalidade; a religiosidade; as condições de vida de seus povos; a escolarização; o aprendizado; o ambiente natural em que crescem; o cotidiano vivido pelas crianças; sua criatividade e a expressividade nas brincadeiras; seus desenhos; o modo original como experimentam a vida social.

Muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos na área da Sociologia, Pedagogia e, especialmente, na Antropologia, no que se refere ao conhecimento das crianças indígenas. Destaco, porém, a ausência de trabalhos com os grupos recentemente reconhecidos pela legislação brasileira, ou seja, daqueles reconhecidos como grupos étnicos, correspondentes ao que se têm denominado de “emergência étnica”, especialmente na região do Nordeste brasileiro. Nas leituras realizadas, obtive informações sobre trabalhos desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, mas com crianças que vivem em grupos indígenas considerados mais afastados da área urbana, e que mantêm ainda algumas características específicas quanto a língua materna e religiosidade. Não tenho, no entanto, referências de trabalhos com crianças desses grupos que se mobilizaram no final da década de 1980, durante a década de 1990, e que

vivem em áreas próximas ou mesmo em espaços urbanos, hoje reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Existe relativamente vasta literatura sobre as crianças pobres, abandonadas, sobre o “menor”, mas, nessa discussão, nas coletâneas de textos, não encontramos relatos e interpretações sobre as crianças que viviam ou vivem em grupos indígenas. Isso provavelmente decorre do fato de não existir uma preocupação nacional com esses grupos, que foram, por longo tempo, rejeitados, excluídos, estigmatizados por grande parte da população, e tidos, pelo discurso oficial e pela literatura, como extintos do Território brasileiro. Passou-se a defender uma Nação brasileira homogênea, sem diferenças, afirmando-se, por sua vez, a miscigenação das raças. Poderia ser essa uma das explicações para a ausência de escritos e interpretações sobre crianças indígenas nos livros que tratam da construção social da infância no Brasil? As crianças dos grupos indígenas, na literatura, estariam juntas das denominadas crianças pobres, abandonadas? Outra possibilidade é que apenas recentemente houve interesse antropológico em desenvolver pesquisas com crianças de grupos étnicos; ou seja, só após esse interesse da Antropologia é que se começou a desenvolver pesquisas com as crianças dessa população. Isso pode ser justificado pelo fato de a criança indígena, só recentemente, tenha sido considerada como fazendo parte de uma cultura diferente, com direitos específicos, isto é, reconhecidas oficialmente como grupo étnico. É como se antes disso ela não existisse.

Acredito que essas reflexões me possibilitam olhar para as crianças do grupo Pitaguary, buscando entender a sua configuração atual, considerando as especificidades de sua história, de suas relações com os adultos e com a “escola diferenciada”, mapeando qual o seu lugar na organização social do grupo, e como experimentam elas os vários discursos sobre diferença e identidade proferidos pelos líderes do grupo, pelos pais e professores.

Nesse sentido, a observação do cotidiano da criança e a atenção à sua fala sobre o que vive e o que faz (na sua relação com a família, a escola e os colegas) é importante para a minha compreensão das imagens que as crianças vão construindo sobre “ser Pitaguary”. Para tanto, tomo como base o lugar de onde se fala, o seu discurso em relação aos dos adultos (pais, professores), aos dos meios de comunicação (televisão, livros didáticos) etc, pois, um dos pressupostos de Foucault, segundo a interpretação de Costa (2006), é “de que os sujeitos são efeitos das práticas discursivas”, precisando-se saber em que regime de verdade se fala – assunto explicitado já em tópicos anteriores.

Na história da sociedade ocidental, contudo, as crianças sempre foram coagidas a falar sobre si. As perspectivas contemporâneas que colocam a criança como sujeito de direito à fala passam a idéia de que elas jamais foram estimuladas a falar de si. É como se fosse uma ação nova, é o respeito à fala da criança. Desta forma, nos passam uma falsa compreensão de que “a criança ganha poder”, auferindo a ela responsabilidade para falar sobre si. Para Foucault, essa é mais uma ação de governo sobre as crianças, isto é, tal ação não é livre de relações saber/poder, visto que, para Foucault, o sujeito é mais efeito do discurso do que sujeito do discurso.

Nesse sentido, me interessa dar atenção às falas das crianças do grupo Pitaguary, com a intenção de compreender seus discursos diante do contexto em que vivem, visto que são efeitos de saber e poder. Qual a singularidade do seu discurso diante do que é falado sobre ela? Existe uma resistência em sua fala que possibilite a produção de uma singularidade, ou seja, outras formas de ser, outras percepções?

Uma vez feita a discussão sobre algumas concepções de infâncias e de como produziram no contexto social, é importante destacar algumas questões pertinentes, para entendermos a relação da infância com os conceitos de diferença e identidade, tratados no capítulo anterior.

Como vimos, o sentimento de infância, como se conhece hoje, passou a existir a partir da Modernidade, pois, antes, as crianças eram consideradas como pequenos adultos, ou “adulto em miniatura”. Os estudos de Àriès, com base nas pinturas, nos dizem que não havia uma distinção entre crianças e adultos na Idade Média, o que significa dizer que não existia neste período uma diferença estabelecida entre a experiência de vida das crianças e a experiência de vida dos adultos. A diferença foi negada à criança, uma vez que ela estava atrelada, igualada ao adulto. E o que se inaugura com a Modernidade, de uma forma marcante para a infância, é o surgimento dessa distinção – isto é, a ênfase na diferença, a infância como algo distinto do adulto e merecedora de uma atenção e cuidado específicos. Atrelada a isso está toda a produção de saberes para classificar e legitimar esse outro. Tal diferença, porém, está submissa à identidade, pois a forma como se começou a conceituar infância situava todas as crianças na mesma classificação, valorização, ou seja, criava-se um modelo de infância (que é referente às famílias burguesas) e se o generalizava, naturalizando-o.

Esse pensamento homogêneo sobre a infância, entretanto, não tem vez na experiência cotidiana das relações sociais. As diferentes crianças é que marcavam e marcam a história da infância, desafiando o modelo preestabelecido pelos

conhecimentos produzidos com a Modernidade. “A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença”. (LARROSA, 1998, p.70).

## 4 – O MOVIMENTO INDÍGENA E OS PITAGUARY

Pretendo, neste capítulo, contextualizar historicamente o grupo Pitaguary, considerando os movimentos políticos para a constituição dos grupos indígenas no Ceará, procurando especialmente compreender a organização destes nas últimas décadas. Com o objetivo de que isso possibilitará desenvolver compreensões sobre a organização da “escola diferenciada” e as falas das crianças sobre as experiências vividas na mesma.

Para a análise desse processo, apresentarei alguns acontecimentos que marcaram esse movimento no âmbito nacional e que nos ajudam a entender a história da formação desses grupos no Ceará. Nesse sentido, desenvolverei um diálogo crítico com alguns discursos antropológicos que trazem uma idéia de história linear e que vêm contribuindo para a constituição e legitimação dos grupos étnicos nesse Estado.

### 4.1. Movimentos indígenas e “emergência étnica”

Os discursos sobre os novos movimentos sociais têm uma trajetória com marcas predominantes nas décadas de 1970 e 1980. A literatura é enfática no sentido de afirmar que estes foram momentos muito importantes para a organização dos movimentos sociais, visto que vários grupos passaram a reivindicar o direito a ter direitos. Iniciava-se, no Brasil, a luta pelo reconhecimento, respeito e “valorização da diferença”, ou seja, um movimento contrário ao que antes havia sido tão conjugado neste País – a idéia de uma nação homogênea. A qual teve suas bases de fortalecimento, principalmente, com o pensamento social brasileiro que enfatizava a identidade nacional mestiça e que influenciou, por um longo tempo, os estudos sobre a cultura brasileira<sup>21</sup>. É com o processo de redemocratização, possibilitado pelo fim do regime militar, que os novos movimentos sociais se organizam e expressam a pluralidade cultural brasileira. Nesse contexto, surgem os movimentos indígenas, reivindicando uma identificação diferente. Daí, inicia-se uma mobilização dos líderes indígenas, apoiados por grupos solidários (igrejas, organizações não governamentais) e pesquisadores das universidades brasileiras, com a intenção de discutir, além de outros problemas pertinentes, os

---

<sup>21</sup> Um exemplo são os estudos de Gilberto Freyre em sua obra – *Casa Grande e Senzala* (1933); e de Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936).

relacionados à educação escolar indígena. No Ceará, a mobilização inicia-se pela organização dos Tapebas (Caucaia) em 1982, com o apoio da Igreja Católica.

Essa organização dos grupos indígenas do Ceará e de todo o Brasil, em torno da reivindicação pelo direito a terra, educação, e saúde, tem sido denominada por alguns antropólogos como povos “ressurgidos”, resistentes ou coletivos originários de processos de “emergência étnica”. Silva (2005, p.4), interpretando Oliveira, nos diz,

(...) estar a “emergência étnica” relacionada ao que a reflexão antropológica atual chama de *etnogênese*: o processo de emergência histórica de um povo que se auto define em relação a uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos e reinvenção de tradições culturais, muitas das quais apropriadas da colonização e relidas pelo horizonte indígena.

Nesse sentido, aumenta o número de grupos que se organizam com o mesmo objetivo, que é a solicitação do reconhecimento legal da sua etnia, especialmente após a legislação de 1988, a qual possibilita “reparar” o descaso e a discriminação efetuada aos índios durante anos de história. A reportagem intitulada *Brasil vive boom do “orgulho indígena”* traz um dado interessante para se refletir sobre o crescimento de grupos que reivindicam sua identidade indígena, pois diz que, segundo o livro *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*, existem 225 povos indígenas no Brasil. Na mesma matéria, existem algumas explicações para tal crescimento, as quais são desenvolvidas por instituições e antropólogos que trabalham com essa temática social. Na opinião de Viveiros de Castro, o primeiro motivo decorre da “etnização” da sociedade, pois

[...] não causaria mais vergonha ou seria menos alvo de preconceito se definir como índio [...] Várias comunidades haviam se esquecido, com ou sem aspas, de que eram índias – a ordem para que eles esquecessem foi tão bem-sucedida que eles acabaram esquecendo mesmo. Na imensa maioria dos casos, viram agora que era possível reinventar a sua identidade indígena e passá-la de estigma em arma, instrumento de garantia de direitos (CASTRO *apud* MARREIRO, 2006).

Para o antropólogo José Augusto Laranjeira Sampaio, da Universidade do Estado da Bahia, esses grupos, em sua maioria, estão mais ou menos articulados com base em parentesco e, quando necessário, resolvem “acionar a identidade”, especialmente quando está em jogo uma terra de uso coletivo.

Não faz sentido de chamá-lo de sem-terra disfarçados, como falam alguns. É evidente que há um cálculo, porque nunca foi, até então, vantagem ser índio. Se isso acontece mais agora, é porque a situação mudou um pouco. Por outro lado, o cálculo não se fabrica. Há a opção de acionar ou não a identidade indígena, mas uma opção que tem raízes nas suas histórias (SAMPAIO *apud* MARREIRO, 2006).

Outro motivo destacado no texto é atribuído à questão legal (conforme discutido no segundo capítulo), especialmente nos últimos quatro anos, no que concerne à conversão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), transformada em lei ordinária no mandato do governo Lula em 2004. A qual deixa claro que a autodeclaração é um critério fundamental no processo de construção desses grupos. Para alguns antropólogos, existe um consenso em relação à identificação, pois não é papel deles nem do Estado identificar e atestar quem é índio e quem não é.

Portanto, muitos são os fatos que podemos considerar para a compreensão dessa organização atual dos vários grupos indígenas existentes no Nordeste brasileiro. Destaco uma questão pertinente no movimento indígena - as discussões em torno da terra. No Ceará, os grupos que reivindicam uma identificação diferenciada têm como carro-chefe das negociações o direito à terra – o seu reconhecimento e demarcação. Os grupos que reclamam a posse das terras têm como justificativa a ocupação destas, no passado, por seus parentes que ali viveram. Utilizam-se de estratégias políticas e narrativas históricas para mobilizar o passado em nome do presente. Desta forma, alguns fatos ocorridos em séculos passados são agenciados no presente para firmar o direito atual às terras reclamadas.

Com efeito, alguns antropólogos cearenses, utilizando-se de registros históricos, constroem tipologias e amplas narrativas históricas a respeito do passado destes grupos que são contemporâneos, contribuindo para sua legitimação política. Centrados nesta problemática atual da luta pela terra, observam que esta luta faz parte da história indígena desde o período colonial, sendo que a cada novo contexto histórico e político se estabelecem novas configurações. Assim, explicitarei alguns discursos recorrentes em alguns textos que tratam sobre a formação desses grupos, tendo como base uma história linear:

- 1 O Diretório Pombalino<sup>22</sup>, implantado após a expulsão dos Jesuítas (1759). Este marcou o processo de miscigenação com o incentivo de casamentos

---

<sup>22</sup> Significa uma espécie de pequena coroa para tratar de todas as questões relativas aos índios (PINHEIRO, 2002b).

entre brancos e índios, e com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nas escolas e vilas;

- 2 a transformação das aldeias em “Vilas de Índios”. “A passagem de missão para vila não foi apenas uma mudança de forma e de nome. Significou uma intervenção direta na vida da população de um povoado, fosse ela índia ou não” (BRAZ *apud* PINHEIRO, 2002b, p. 25). Para Braz, não houve destruição da vida nativa e sim uma “reconfiguração social”;
- 3 a Lei da Terra, de 1850. Esta propõe uma regularização das propriedades rurais. As terras, que pertenciam à Coroa, agora eram bens privados dos sesmeiros. Segundo Oliveira, “Os governos provinciais vão, sucessivamente, declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas e incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação”. (1999, p.23). No Ceará, em 1863, José Bento de Figueiredo decreta que não havia mais índios neste território;
- 4 com todos esses acontecimentos, ao final do século XIX, os índios deixam de ser considerados como coletividade e passam a ser vistos individualmente, como “remanescentes” ou “descendentes” (os denominados “índios misturados”) (Id. *Ibid*, p. 24).
- 5 em relação ao debate sobre o direito dos grupos indígenas à terra, Porto Alegre explica que:

(...) as terras reivindicadas para demarcação correspondem a parcelas dos mesmos espaços em que etnias identificadas estão fixadas há pelo menos trezentos anos. Trata-se de terras oriundas de aldeamentos missionários coloniais e da doação de sesmarias feitas aos índios da região no século XVIII. Algumas dessas “terras de aldeias” foram regularizadas em nome dos índios que as habitavam, no decorrer do século XIX. Outras continuaram de posse indígena seguindo arranjos fundiários específicos (...) que são de fundamental importância para entender a permanência de longo tempo no mesmo local. Deve-se ressaltar que a manutenção dos antigos domínios foi assegurada apenas em parte e de modo relativo, devido a invasões por não indígenas ocorridas em todas as áreas, em períodos diversos. Porém não houve deslocamentos populacionais coletivos forçados. Nenhum dos grupos em questão teve que abandonar totalmente suas terras nem foi desalojado ou transferido em bloco. Não se coloca no Ceará o problema de restabelecer territórios indígenas perdidos, mas apenas o de reconhecer os existentes (...). (2002, p. 30-31).

Assim, os conflitos e a organização dos grupos indígenas em torno da terra foram marcados por vários discursos que explicitam o jogo de interesses e relações de poder entre índios e não-índios.

O cenário contemporâneo, porém, apresenta novas configurações sociais e econômicas. Portanto, a atenção deve ser direcionada para os discursos e conflitos desse momento atual – que está atrelado aos novos movimentos sociais e ao que foi denominado de “emergência étnica”.

No final do século XX, quando grupos considerados marginalizados ganham visibilidade jurídica na constituição, aos indígenas são garantidos alguns direitos fundamentais para a constituição de seus grupos étnicos – o que vai caracterizar mudanças nas políticas destinadas a essa população. Da proposta assimilacionista e homogeneizadora - que caracterizou a construção de uma idéia de nação -, para o reconhecimento do outro, da diversidade cultural. Essas mudanças marcam uma transição do processo assimilacionista para o denominado multiculturalismo, tendo como justificativa o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica.

Isso, contudo, não significa dizer que as relações de poder e os conflitos em torno da terra não mais existam; pelo contrário, continuam, sendo que agora eles são bem mais demarcados em razão do aspecto legal e das novas configurações sociais. O direito garantido na Constituição de um país é só um parâmetro, uma orientação para as lutas dos movimentos sociais. Significa dizer que os conflitos são permanentes, uma vez que se busca a efetivação de tais direitos, e porque constantemente os grupos estão criando classificações em relação ao “outro” para fomentar a sua mobilização, dar sentido a sua “luta”. No cenário atual, isso é bem representado pelas relações conflituosas entre índios e os denominados “posseiros” e entre índios e órgãos oficiais quando da demarcação das terras reconhecidas como sendo indígenas.

Para entender todo esse movimento que sucedeu aos povos e culturas indígenas do Nordeste, Oliveira utiliza o conceito de territorialização,

(...) um *processo de reorganização social* que implica: i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (1999, p.20)

Ele recorre ao conceito de “territorialização” para buscar entender a presença colonial no território, considerando que a situação colonial inaugura novas relações entre sociedade, cultura e território. Para ele, esses grupos que vivem hoje no Nordeste, que se firmam como um “grupo étnico” e reivindicam os seus direitos, provêm das culturas “autóctones”. Estas passaram por dois processos de territorialização, com características bem distintas: “um verificado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associado às missões religiosas; o outro ocorrido neste século (XX) e articulado com a agência indigenista local. (OLIVEIRA, 1999, p. 22).

Essa questão da territorialização é bem complexa nos dias de hoje, pois existem vários indivíduos que migraram para outras regiões do Brasil e hoje reivindicam uma identidade étnica e, conseqüentemente, um espaço específico para viver, para realizar seus rituais – momento em que entra a questão da territorialidade. Como exemplo desse processo, tem-se o caso de alguns indivíduos que vivem na cidade de São Paulo e atualmente reivindicam a identificação como sendo da etnia dos Pankararu – habitantes da margem do São Francisco (região do Nordeste). Essa reivindicação se fundamenta na afirmação de que sempre pertenceram a esse grupo, mas que tiveram que migrar em 1950 para São Paulo em busca de trabalho. Nesta cidade, eles foram se concentrando numa área que hoje se chama favela do Real Parque, localizada às margens do rio Pinheiros onde vivem cerca de 500 Pankararu, sendo que a associação desse grupo estima que mais de mil Pankararu estejam morando em São Paulo. Essa história é discutida no documentário *Do rio São Francisco ao Pinheiros*, de João Cláudio de Sena e Paula Morgado, produzido em 2007.

Em alguns depoimentos que apresentam justificativas sobre a migração para São Paulo, os moradores da favela Real Parque explicitam que a sua ida para a Cidade ocorreu por motivos de seca, fome e conflitos com “posseiros” em seu território de origem. Hoje, a maioria tem o seu emprego: auxiliares de serviço gerais, pedreiros, seguranças, empregadas domésticas e pequenos empresários etc, no entanto, reclamam um espaço para desenvolver seus rituais. Dizem que querem ser respeitados como índios. A organização desse grupo por um reconhecimento étnico foi mobilizada por alguns moradores da favela, que organizou um espaço cultural para desenvolver as atividades culturais, como a dança do Toré. Desta forma, obtiveram visibilidade pública. O documentário citado, realizado por antropólogos, propõe-se a divulgar os problemas e reivindicações desse grupo, optando por não explicitar os conflitos internos.

Esse exemplo é interessante para que possamos perceber como o aspecto jurídico altera a vida das pessoas, pois esses indivíduos que vivem em São Paulo desde 1950, agora reivindicam uma identidade coletiva, a qual teve sua base após a Constituição Federal de 1988; ou seja, como expressou Augusto Laranjeiras, em um momento, não é interessante nem necessário que essa identidade seja mobilizada, mas em um outro momento, em que se tem a legislação a seu favor, a utilização dessa identidade passa a ser importante e traz benefícios. O jogo muda, passando-se a uma mobilização em torno dessa identidade; isto é, apresenta-se uma diferença diante dos outros (não se é mais um pernambucano, nem nordestino, ou brasileiro, mas índio Pankararu – uma identidade específica).

Os direitos sociais adquiridos pelo movimento indígena propiciam o aumento assustador do número de pessoas que se reconhecem como índios, pois essa é uma questão que transpõe a dimensão subjetiva do sentimento de pertença a uma comunidade, como escreveu Weber (1994), pois há outras questões com dimensões políticas relacionadas especialmente às condições de sobrevivência, pobreza, falta de moradia, saúde e educação. Índio tornou-se uma categoria jurídica e possibilitadora de melhores condições de vida. Portanto, considero importante que se mobilizem outras interpretações que ultrapassem a questão do parentesco. Identificar-se como índio, além de se relevar à dimensão subjetiva de pertença, é importante se perceber também que existem outros motivos que vão se construindo na prática social que não podem ser descartados, como por exemplo, a possibilidade de se ter uma vida melhor, mobilizando em um determinado momento tal identidade, uma vez que ela não é permanente.

Portanto, toda essa configuração atual em torno da temática da identidade étnica indígena tem favorecido a construção de novos discursos e saberes que vem marcando a produção subjetiva desses grupos, pois os campos das Ciências Sociais, do Direito, da Educação e da Saúde vêm a cada dia conhecendo e construindo saberes para esses grupos, produzindo novas subjetividades indígenas.

Outro aspecto relevante para a compreensão desses grupos é identificar os vários conflitos presentes em sua constituição e que geralmente não são explicitados nos discursos oficiais e das lideranças, passando, portanto, a idéia de homogeneidade. Isso é importante ser considerado, pois é preciso estar atento para o jogo de interesses e de forças explícitos nos discursos e nas práticas desses grupos – o que pode ser percebido nos conflitos entre os que se dizem índios e os que se afirmam não-índios. As lideranças políticas locais, como geralmente assumem o papel de porta-vozes do grupo Pitaguary,

tendem a apresentar o grupo como uma unidade harmoniosa - todos compartilhando os mesmos interesses, obscurecendo a diversidade de significados e tensões existentes na afirmação das identidades coletivas.

Portanto, na prática social desses grupos, estamos diante de um contexto ambíguo: nos discursos e na “luta” política e ideológica, os grupos indígenas se constroem como sendo autóctones e não híbridos, com fronteiras nítidas entre nós e os outros, embora na realidade as coisas sejam bem mais complexas, apresentando conflitos, interesses divergentes, exclusão. Significam, portanto, realidades sociais bem heterogêneas.

## **4.2 A constituição dos grupos indígenas no Ceará - um pouco dessa história**

Os índios do Ceará começam a se organizar como grupos políticos nas décadas de 1980 e 1990, com o movimento em torno da garantia do direito a terra, iniciado pelos Tapebas (RMF), com o apoio do Arcebispo de Fortaleza, Cardeal D. Aloísio Lorscheider. É importante considerar o fato de que religiosos, intelectuais e instituições não governamentais tiveram participação significativa no agenciamento dos grupos indígenas no Estado do Ceará, tanto no âmbito dos aspectos legais e políticos, como na construção de novos conhecimentos e significados.

Após a Constituição de 1988, da qual “é eliminada a perspectiva da integração tão presente na legislação anterior” (FONTELES FILHO, 2003, p.16), começa-se a organizar significativamente o movimento indígena no Ceará. Segundo o Manifesto da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza (2001), existiam cerca de 20 mil índios espalhados em 12 municípios, os quais estariam organizados em 10 etnias: Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz; Kanindé em Aratuba e Canindé; Kariri, em Crateús; Kalabaça, em Crateús, Poranga e Itaporanga; Pitaguary, em Maracanaú e Pacatuba; Potiguara, em Crateús e Mosenhor Tabosa; Tabajara, em Crateús e Mosenhor Tabosa; Tremembé, em Itarema, Acaraú e Itapipoca; Tapeba, em Caucaia e Tupinambá, em Crateús. Destes, apenas os Tapebas, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé e Tremembé são reconhecidos oficialmente<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> O processo de reconhecimento ocorre no momento em que determinado grupo se identifica como indígena e é identificado por outros grupos como tal. Posteriormente a esse momento, o grupo recebe a visita de um antropólogo para fazer o estudo na área. Depois é dado início ao processo de reconhecimento

Atualmente, pelas leituras veiculadas em artigos de jornais e em páginas da Internet de instituições especializadas, é possível verificar que o número de etnias indígenas no Ceará vem aumentando consideravelmente. Existe, porém, imprecisão nesses dados, pois já encontrei informações que afirmam existirem 30 mil índios, agrupados em 14 povos reconhecidos (CÂMERA, 21/04/07). Em outra informação obtida por meio de um antropólogo, Estêvão Palitot, que vem desenvolvendo estudos com os índios do Ceará, seriam 18 grupos, mais três que estão iniciando o processo de mobilização e que já participam das assembléias indígenas e são citados na imprensa. Já em dados da FUNAI, considerando a situação fundiária em maio de 2006, existiriam nove grupos, organizados num total de sete áreas, sendo que três estariam em estudos, outras três delimitadas e apenas uma regularizada, Tremembé do Córrego de João Pereira, em Itarema (FUNAI, 04/05/07).

Essa falta de precisão nos dados e a disparidade de um número para outro estão relacionadas às questões políticas intencionais. Sempre que faço a pergunta sobre o número de índios em determinada área, os representantes dos grupos indígenas vão fornecer um número bem significativo para legitimar o grupo e deixar explícito que a população indígena está crescendo. Já quando retemos a atenção para dados de órgãos oficiais, percebemos a disparidade, ou seja, para estes, o número é sempre bem menor do que aquele fornecido pelo grupo, pois o número vai representar as políticas e projetos que deverão ser desenvolvidos para essas populações. Como discutimos em tópicos anteriores, o aumento exacerbado dessa população, em tempos de auto-reconhecimento, não é uma discussão simples de desenvolver; pelo contrário, é bastante complexa, tanto no momento em que se busca compreender esses grupos, como quando nos propomos entender as teorias que respaldam esse tipo de auto-identificação e de reconhecimento pelos outros.

Essas interpretações abrem um caminho para que se pense na dimensão política da mobilização da etnicidade, ajudando-nos a entender a organização atual dos grupos indígenas no Ceará, mas não é suficiente, uma vez que é importante considerar outros aspectos que estão relacionados às questões ambíguas que marcam as relações sociais dentro desses grupos.

---

do grupo junto à FUNAI. Atualmente, existe uma discussão de que não é o Estado e nem os antropólogos (referentes aos que desenvolvem os laudos do grupo) responsáveis por identificar quem é ou quem não é índio, mas isso caberia ao próprio índio – é o processo da autodeclaração.

### 4.3 Os Pitaguary

No contexto da década de 1990 entra na cena política cearense mais um grupo social reivindicando o seu reconhecimento indígena e a demarcação de suas terras.

Os Pitaguary estão centralizados no Município de Maracanaú (a 13km de Fortaleza) - nas localidades do Horto Florestal, Olho d'água, Santo Antônio dos Pitaguary, Aldeia Nova e Aldeia Central; e no Município de Pacatuba - na localidade de Monguba. Dentre essas localidades, a de Santo Antônio dos Pitaguary é considerada por alguns moradores como a área central do Povo Pitaguary, pois é onde se encontram o açude, a igreja de Santo Antônio e uma escola de educação diferenciada. É neste local que ocorrem as reuniões gerais<sup>24</sup>; as assembléias<sup>25</sup>; a festa de Santo Antônio (que acontece todo ano no mês de junho); e onde está localizada a “mangueira sagrada<sup>26</sup>”. Além disso, muitos conflitos que marcaram a organização deste grupo aconteceram neste espaço. Esta área é marcada, quanto às suas características físicas, por serras - de um lado, a do município de Pacatuba, do outro, a de Maranguape -; algumas casas guardam uma estrutura antiga do estilo dos grandes casarões de fazendas, outras têm o estilo próprio das pequenas casas da área rural.



Alguns tipos de casa em Santo Antônio dos Pitaguary

---

<sup>24</sup> Ocorrem sempre que se precisam tomar decisões que demandem as representações das várias localidades dos Pitaguary.

<sup>25</sup> Encontros anuais que ocorrem entre todas as etnias do Ceará. A cada ano acontece em um local diferente.

<sup>26</sup> Essa é uma mangueira centenária, considerada por eles como sagrada, a que os índios referenciam muitas histórias; dizem ser o local onde os escravos eram amarrados...

Durante o período de observação de campo pude perceber que as lideranças da área do Horto Florestal reclamavam a descentralização dos eventos, uma vez que existe uma regularidade destes na localidade do Santo Antônio dos Pitaguary. As críticas das lideranças se voltavam especialmente para o fato de as reuniões gerais e assembléias só acontecerem nesta área, sugerindo que os eventos pudessem ser descentralizados.

A área que corresponde ao Horto Florestal localiza-se, aproximadamente, a 2 km de Maracanaú e a 1km de Santo Antônio dos Pitaguary, sendo, portanto, a que fica mais perto da Cidade, guardando algumas características urbanas em sua estrutura física. Na realidade, existe um misto quanto a esse aspecto, pois coabitam casas com aspectos de antigos casarões de fazendas (poucas), casas com estilos mais urbanos (predomínio) e outras com características bem rurais (casas de taipas). Em conversas com uma das professoras sobre a organização da área, ela disse que os índios estavam centrados mais em um lado da pista (lado direito em direção a Santo Antônio dos Pitaguary), pois só aquela parte era considerada terra indígena. Essa localidade é separada fisicamente por uma pista central que vem desde Maracanaú e segue até Santo Antônio dos Pitaguary. A parte considerada terra indígena é bem menos habitada do que o lado esquerdo. A professora explicou que os índios estão começando a construir as suas casas e a ocupar esse espaço. É do lado direito da pista que fica a Escola de Ensino Diferenciada Chuy. Nesta localidade, no entanto, há também (do lado esquerdo do asfalto) escolas de ensino regulares, municipais e estaduais. Outras características da área são as igrejas católicas e evangélicas, nas quais participam índios e não-índios, favorecendo o sincretismo religioso na área.



Estrada que liga o Horto Florestal a Santo Antônio dos Pitaguary.

Portanto, tal espaço concentra maior complexidade quanto aos conflitos sociais em relação àqueles que se identificam como índios. É uma área bem mais heterogênea no que concerne aos conflitos sociais em torno de se afirmar “ser ou não índio Pitaguary”. As identidades são bem mais negociadas do que em Santo Antônio dos Pitaguary, pois, praticamente todos os que residem nesta área se reconhecem como Pitaguary, o que é diferente do Horto Florestal, onde existe uma considerável população não-índigena.

Os Pitaguary, assim como outros grupos do Ceará e do Nordeste, recorrem às narrativas que remetem a um passado, geralmente, expresso como tendo sido de muita injustiça e luta com os não-índios. As estratégias de utilização das narrativas são recorrentes nos Pitaguary; a mais citada é a da “mangueira sagrada”. Esta faz parte da natureza local. É uma árvore imensa, com um tronco muito largo, e dá para perceber que é muito velha. Em relação a ela, são contadas histórias que remontam ao tempo da escravidão, remetendo aos índios que nela foram amarrados e chicoteados. Por isso é considerada sagrada. Os atos públicos (como assembléias indígenas, Dia do Índio) são realizados debaixo dela; é considerada um dos lugares mais importantes para os Pitaguary. Para Joceny Pinheiro (2002a, p.44-45), que desenvolveu um trabalho sobre a memória dos índios Pitaguary e trabalhou exatamente com as narrativas,

É interessante observar, também, que esta mangueira é constantemente identificada com a figura da "mãe natureza" que está acima de todas as coisas, a qual protege, dá paz e conforto – idéias presentes em falas e orações feitas sob a sombra da árvore. Ao pé dessa mangueira, em reuniões que envolvem os vários grupos, os caciques se sentam confortavelmente, como se suas raízes fossem verdadeiros troncos.

E não é à toa que a mesa principal, na qual ficam as autoridades indígenas que lideram os encontros ou, como ocorreu recentemente, a assembléia estadual, fica posta exatamente ao pé da árvore. A mangueira está no centro das atenções, ela é "sagrada" por todos os acontecimentos que lhe cercam: a "escravidão" dos índios no passado, as missas e cerimônias realizadas hoje em dia e os encontros propriamente políticos como as assembléias. A fala do último pajé sintetiza o significado da mangueira para o grupo, pois nela ele diz: Ali, tem um pé de mangueira que está com mais de mil anos, naquele “pé de mangueira, exatamente lá, morreu muito índio enforcado, matado de fome. Essa mangueira, quando nós vamos orar, todo mundo chora e ela chove. Debaixo da mangueira chove. Quando nós estamos lá debaixo, brincando o Toré, a mangueira chora. E o clamor é muito grande lá debaixo. É muito grande. O padre vem celebrar essa missa, por aqueles que morreram, para nós assistirmos a tudo, tem que assistir! Nós vivemos por aqui, rolando, devagarinho,

devagarinho. Agora, chegou o tempo de nós ganharmos o nosso pedacinho de terra”. (José Filismino, 60).



Tronco da “mangueira sagrada”. Evento realizado pelos Pitaguary em protesto ao dia do Índio (abril de 2006).

Para a mesma autora (2002a), é possível perceber que a etnia Pitaguary, por sua memória e mediante suas narrativas, evidencia uma condição de singularidade que é imprescindível na afirmação de sua identidade e no reconhecimento desta pela sociedade circundante.

É possível perceber nessas idéias apresentadas uma necessidade de explorar os aspectos singulares de uma identidade Pitaguary, no intento de afirmação e legitimação deste grupo a partir das narrativas, uma vez que eles precisam conferir publicidade a uma identidade coletiva.

É interessante destacarmos a dimensão política dada a um elemento da natureza, tratado como sagrado e mobilizado estrategicamente como símbolo da “luta” dos Pitaguary em torno da construção e reconhecimento de sua etnia. Portanto, desta forma, o passado nas narrativas sobre a “mangueira sagrada” é mobilizado em nome do presente, com a intenção de legitimá-lo, de firmar, de constituir uma “verdade” sobre a existência dos Pitaguary. É importante relevar o fato de que esse discurso tem objetivos políticos bem demarcados, visto que as sociedades indígenas hoje são reconhecidas

como uma sociedade de direitos e, para tê-los na prática, é necessário o reconhecimento do grupo étnico, necessitando expressar um campo simbólico-cultural que denote uma identidade singular; isto é, a diferença é acionada para que se reconheça uma especificidade naquele grupo, afim de que ele possa ser diferenciado de outros grupos, mas essa diferença é em nome de uma identidade coletiva – que é denominada de Pitaguary. Nesse sentido, lembro a discussão do segundo capítulo sobre identidade, em relação à idéia de Paula Montero (1997) no que diz respeito à identidade etnicamente fundada, que para ela significa, mais do que um conceito explicativo de um sistema cultural em si mesmo autêntico, uma *performance simbólica* capaz de realizar politicamente o contexto que se deseja.

Portanto, essa realidade, contribui para que os jogos de interesse na formação desses grupos sejam intensos, pois identificar-se como índio faz parte de um cenário político de muitas disputas ideológicas – o que favorece o desenvolvimento de vários conflitos políticos internos na formação das lideranças e associações representativas, como também no reconhecimento dos índios e expulsão dos denominados “posseiros” (não-índios) das terras delimitadas como indígenas.

Na organização do movimento indígena no Ceará, é importante destacar a participação de estudiosos, ativistas e religiosos na construção e reconhecimento dos grupos indígenas. No que diz respeito aos Pitaguary, tem destaque a participação de Alencar<sup>27</sup>. Este, nas entrevistas que fiz com lideranças e moradores da área, sempre é lembrado como de fundamental importância para a história e luta da comunidade. Quando se pergunta sobre como começou a “luta” dos Pitaguary, seu nome é lembrado como o principiante no reconhecimento de uma comunidade indígena naquele local, principalmente porque ele foi responsável por pesquisar os documentos que tratavam dos registros de terras indígenas desde o século XVII em Maracanaú. Esse fato me faz pensar na responsabilidade dos pesquisadores em contribuir para a construção de realidades, em dar visibilidade e sentido a aspectos antes não percebidos pelos sujeitos envolvidos. Neste caso, a participação de Alencar foi importante para que se começassem a mobilizar elementos diferenciadores que possibilitassem a identificação de um grupo indígena naquele território. Posteriormente a isso, este grupo passou a ter apoio dos Tremembé, Tapebas e Genipapo-Kanindé (grupos que já tinham certa visibilidade e legitimidade dentro do movimento), dos quais eles foram aprendendo a

---

<sup>27</sup> Algumas pessoas, quando vão se referir a ele, o chamam de teólogo, outros o chamam de historiador. Atualmente ele é professor de uma escola estadual de Maracanaú.

dança do Toré – “elemento diacrítico”, considerado importante no movimento de legitimação dos índios do Nordeste. Recordo-me, em um dos meus diálogos com uma criança, o fato de que esta me falou sobre a vinda do cacique dos Tremembés, João Venâncio, para ensinar na escola a dança do Toré.

O reconhecimento pela FUNAI aconteceu em 1997, porém suas terras (1.735 hectares) só foram identificadas e delimitadas em 2001; até 2006, encontravam-se em procedimento de demarcação, sendo que, no dia 14 de dezembro do mesmo ano, os Pitaguary receberam o comunicado de que havia saído a demarcação das terras, faltando apenas a homologação do decreto pelo Presidente da República. O fato foi noticiado com muita ênfase em jornais do Estado, destacando a alegria de lideranças indígenas, como a de Ceixa, que diz “essa vitória nos entusiasma a continuar lutando pela causa indígena, pela demarcação de outras terras”. (O Povo, 22/12/2006).

Se a demarcação já havia ocasionado muitos conflitos entre índios e não-índios (posseiros), agora isso vai ser mais intenso, visto que vai acontecer a retirada oficial dos posseiros que ainda permanecem vivendo no local, pois, segundo o Ministério Público Federal, os posseiros não têm mais como contestar a decisão. Os conflitos por disputas de território acontecem especialmente porque os limites entre o “nós” (índios) e os “outros” (posseiros) não são bastante claros, são ambíguos. Os Pitaguary já tiveram que travar algumas “lutas” junto às pessoas não consideradas reconhecidas como índios Pitaguary e que tiveram de se retirar do local, principalmente os considerados posseiros e os donos de bares localizados à margem do açude.

Um dos conflitos (ocorrido em 2001) que ganhou visibilidade pública nos meios de comunicação foi o confronto dos índios com um dos posseiros que residia nas margens do açude. Conta o cacique Daniel, que também mora às margens do açude, que o conflito foi ocasionado pela ocupação indevida que este posseiro fazia do local e pelo incômodo que vinha causando aos moradores, com suas festas e bebedeiras. Esse acontecimento foi registrado da seguinte forma por um jornal cearense:

Índios das tribos Tapeba e Pitaguary realizaram ontem pela manhã um protesto contra a realização de uma festa no restaurante Sítio Brisa da Serra, em Santo Antônio de Pitaguary, Maracanaú. Conflitos de terra entre Pitaguary e o dono do restaurante, Cícero Nobre, localizado dentro da área indígena, foi o que motivou o protesto. Os Pitaguary impediram que a festa, que seria de 11 até às 18 horas de ontem, com a participação de três bandas de forró, acontecesse. Vestidos e pintados para a luta, Pitaguary e Tapeba - estes últimos solidários à causa dos primeiros - fizeram, desde sábado à noite, barreira na pista

que dá acesso ao açude de Santo Antônio de Pitaguary, não permitindo a passagem de carros nem de pessoas. Pela manhã, eles partiram em caminhada, sempre cantando músicas da tribo, para o restaurante. Quando chegaram ao local, arrombaram os portões, derrubaram os muros e as cercas do Sítio Brisa do Serra (DIÁRIO DO NORDESTE, 10/12/2001).

Posteriormente a este ocorrido, ainda em 2001, visto que o açude continuava a ser freqüentado pelos considerados não-índios, as lideranças do grupo Pitaguary organizaram-se e decidiram colocar um portão, fechando o acesso ao território central da localidade – fato que também foi propagado pelos meios de comunicação do Ceará. Portanto, só tinha acesso a essa área quem era da comunidade; quem a ela não pertencia tinha que ter autorização para circular na área. Por muito tempo, agiram dessa maneira. Hoje não é mais necessário; o portão passa o dia aberto e sem a presença de vigilantes<sup>28</sup>.



Portão posto na entrada da localidade do Santo Antônio dos Pitaguary

Na discussão anterior, é notável a relação conflituosa entre índios e os chamados posseiros, dada a situação do direito à demarcação das terras indígenas. Sobre o caso do Senhor Cícero, porém, que morava às margens do açude, há mal-entendidos. Alguns dizem que ele era índio Pitaguary, mas não era reconhecido por eles como tal. Portanto, emerge uma situação em que os “grupos indígenas” firmam a sua identidade étnica

<sup>28</sup> No início da colocação do portão, os homens da localidade se organizavam de forma que o portão permanecesse com vigia, para controlar a entrada na área.

diante do outro, e o seu poder no reconhecimento dos pares, pois afirmar se o outro é índio faz parte do processo de auto-reconhecimento, sendo preciso a aceitação daqueles que já são legitimados como índios.

A identidade étnica dos Pitaguary é demarcada ante o outro, especialmente recorrendo aos elementos diacríticos, como a dança do Toré, a espiritualidade e a produção de artesanato. Estes manifestam a sua identidade étnica como meio de se contrapor ao outro (considerado não-índio). Esta identidade só surge mediante o confronto, a oposição – o que Oliveira (1976) denominou de “identidade contrastiva”.

Parece-nos, entretanto, que esse conceito não é suficiente para buscar entender as manifestações nesse grupo, pois estaria mais centrado na relação “nós” e “eles” e não daria conta das diferenças internas. E o grupo em que pesquiso apresenta uma dinâmica bem heterogênea e ambígua, especialmente em relação aos que residem naquela área, como em relação às divergências políticas entre as lideranças. Nesse contexto, existe um jogo de relações de forças em que alguns têm o poder de classificar e desclassificar o outro sobre “ser-índio ou não”.

Atualmente, segundo o representante Jeová (da localidade do Horto Florestal), com base nas últimas famílias cadastradas, existem 3.500 pessoas que se reconhecem e são reconhecidas como índios Pitaguary; já o cacique Daniel diz em artigo de jornal que há 2000 índios aldeados. Em um artigo do O Povo (30/12/06), porém, ele se refere a essa população como de aproximadamente 1.500 índios; já considerando os dados da FUNAI (2006), há nessa área uma população de 871 índios. É complicado lidar com essa disparidade no contingente dessa população, mas é importante lembrar que pode haver questões políticas por trás dessas informações.

Os Pitaguary que vivem nas terras consideradas como indígenas trabalham basicamente nas indústrias de Maracanaú, Pajuçara (Maracanaú) e Pacatuba, na agricultura, no carregamento de areia, na produção de carvão, na granja Regina e em uma pedreira<sup>29</sup>. Há conflitos entre os Pitaguary, em torno dessas três últimas atividades, pois não são aceitas por todos, em virtude de causarem danos irreparáveis ao meio ambiente. Os índios que sobrevivem dessas atividades, entretanto, argumentam que não há na comunidade projetos que possam subsidiá-los com outro tipo de renda,

---

<sup>29</sup> A pedreira está fora das terras indígenas, mas é altamente condenada pela comunidade, pois localiza-se nas proximidades da área considerada indígena. Já existem diversas reclamações em relação às doenças ocasionadas pelo pó que todos os dias agride o meio ambiente. Os Pitagury estão tentando barrar o funcionamento da pedreira, mas ainda não conseguiram solucionar esse problema, pois a empresa tem licença para continuar desenvolvendo suas atividades até 2007.

contribuindo para a continuidade desse tipo de atividade. Portanto, para esse grupo, não adianta tentar ser “politicamente correto” se as lideranças responsáveis, juntamente com os órgãos indigenistas, ainda não conseguiram encontrar outros meios de sustentabilidade para as famílias que sobrevivem dessas atividades, pois os projetos que chegam à área são insignificantes para o contingente da população, beneficiando apenas parte das famílias.

Quanto à organização no que concerne à representação política, as lideranças são escolhidas de acordo com a necessidade representativa de cada localidade, sendo que esses processos não ocorrem sem que haja conflitos na disputa de poder. Os mecanismos mais comuns de representação política são os conselhos, associações (esses são responsáveis pela recepção de recursos do Estado e repassa ao grupo) e os cargos tradicionais de cacique e pajé. De acordo com Oliveira (1999, p. 25),

(...) a organização política de quase todas as áreas passou a incluir três papéis diferenciados – o cacique, o pajé e o conselheiro (isto é, membro do ‘conselho tribal’) -, tomados como ‘tradicionais’ e ‘autenticamente indígenas’.

Como os Pitaguary encontram-se dispersos por várias localidades, que têm necessidades e interesses diferentes, as lideranças são distribuídas em três conselhos: o Conselho Indígena Pitaguary (COIP), que fica no Horto e no Olho d’Água, o Conselho de Articulação dos Índios Pitaguary (CAIMP), que está nas áreas do Santo Antonio, Aldeia Central e Aldeia Nova - existindo também nessa área a Associação dos Produtores Indígenas Pitaguary e o Conselho Indígena Pitaguary de Monguba (COIMP).

Mesmo existindo lideranças políticas nos conselhos e nas associações, é importante ressaltar que um grupo indígena tem uma liderança que, em princípio, é a mais respeitada – o cacique. Isso, no entanto, varia de acordo com a organização, relações de poder e perspectiva política de cada grupo indígena. O cacique pode ser considerado a primeira liderança, ou não, de um grupo. Entre os índios Pitaguary, existem conflitos em torno dos diferentes interesses de cada localidade, o que ocasiona disputas de poder entre as lideranças e uma fragmentação quanto aos seus objetivos políticos. Em algumas ocasiões, já ouvi se referirem a lideranças como sendo também um cacique, ou seja, as vezes não há um respeito em relação àquele que foi escolhido para ser cacique da etnia Pitaguary; em cada localidade parece querer se constituir um

cacique. E isso está atrelado à pessoa que representa uma liderança importante para aquela localidade, como é o caso do Jeová, na área do Horto Florestal; já vi, em um artigo de jornal, referência a ele como cacique. É importante deixar claro que, quando utilizo o termo liderança (o que ocorre em todo o texto), estou querendo me referir às pessoas do grupo à frente dos conselhos e associações. São considerados como representantes, ou porta-vozes do grupo. São pessoas que adquirem certa projeção, prestígio diante do grupo, adquirindo credibilidade e legitimidade.

Em razão da força simbólica da imagem estereotipada do índio e considerando os interesses políticos que fazem parte da configuração atual desses grupos, os Pitaguary, assim como outros da região Nordeste, freqüentemente se utilizam de estratégias de legitimação: buscam desenvolver sinais objetivos e subjetivos de diferenciação cultural em relação aos não-índios, tais como o Toré (conhecida como uma dança sagrada), a produção de artesanato<sup>30</sup> (colares, brincos, louças etc.), que passam a fazer parte do seu cotidiano, da sua “cultura”. Essa atividade já faz parte da realidade deste grupo, assim como de outros – Tremembés, Tapebas, Jenipapo-Kanindé. Praticamente, em todas as casas há uma ou duas pessoas fazendo colares, o que contribui para a renda mensal. Percebi, em vários momentos em que o grupo recebe visitantes, que o artesanato é sempre apresentado e oferecido à venda.

Atualmente esse trabalho de produção de artesanato é intensificado na área dos Pitaguary, pois eles têm recebido formação profissional para melhorar e qualificar a produção:

Agora o artesanato das mulheres Pitaguary ganha fôlego novo. Durante o mês de março, um grupo de sete alunas do curso de Design de Moda da Faculdade Católica do Ceará monitorou a produção de colares, brincos, camisetas, bolsas e enfeites de celular. As estudantes levaram conceitos contemporâneos de design e moda, aplicados às tendências do mercado consumidor, e orientações quanto ao padrão de qualidade e acabamento para valorizar e atualizar as peças originais das Pitaguarys. ‘Lá a gente fez uma conscientização para eles enxergarem o espaço deles, que eles tinham coisas maravilhosas e que tinham uma identidade. A gente não queria que a nossa interferência tirasse a identidade cultural deles’, explica a coordenadora do projeto [...] (O POVO, 16/04/07).

Existem muitas famílias que se beneficiam da venda de artesanato em locais especializados, como no Centro de Artesanato do Ceará - CEART.

---

<sup>30</sup> O artesanato tem como matéria-prima elementos tirados da própria natureza, como sementes, folhas de tucum, a quenga do coco etc.

A partir desses diversos elementos que caracterizam esse grupo, considero importante ressaltar a ambigüidade em torno da categoria “índio”, a qual considero complexa, pois, dentro deste grupo ora estudado, é difícil de se entender quem é índio e quem não é, o que as pessoas querem dizer com “índio legítimo”, “índio original”, “índio verdadeiro”, “índio falso” – termos que tenho ouvido com frequência no Horto Florestal. As interpretações antropológicas nos ajudam a compreendê-las, pois se referem a esse fenômeno de identificação étnica como um jogo estratégico, a fazer com que essa identidade seja afirmada quando for conveniente, ou seja, nem sempre é necessário e importante utilizá-la. Mas é relevante também frisar que este tipo de abordagem antropológica, geralmente, não dá conta das várias formas de diferenças individuais e coletivas que vão sendo produzidas no interior desses grupos indígenas.

Nesta discussão, interessa-me entender como as crianças se expressam em relação a esses discursos sobre “ser índio Pitaguary”, o que elas interpretam quando se fala em “ser índio”, se elas se reconhecem como tal, e de que forma o fazem, uma vez que esses discursos fazem parte de seu cotidiano escolar e familiar. Essas questões são importantes para me ajudar a compreender a criança Pitaguary e sua relação com os conhecimentos ensinados na escola, pois os assuntos correspondentes à temática indígena são comuns dentro da sua realidade, especialmente na escola.

## 5 - AS ESCOLAS INDÍGENAS DOS PITAGUARY

A compreensão das experiências e das concepções das crianças que freqüentam as “escolas diferenciadas” no grupo indígena Pitaguary pressupõe uma reflexão anterior sobre o significado e a construção discursiva da especificidade da educação escolar indígena no Brasil contemporâneo. Busco primeiramente entender a importância das escolas para a organização e legitimação políticas dos grupos indígenas, especialmente os Pitaguary, objetivando delinear os vários significados destas novas experiências de ensino. Nesta perspectiva, as falas e as experiências das crianças serão interpretadas neste contexto de lutas políticas pela consolidação e definição da escola indígena diferenciada e acerca do seu poder em alterar as subjetividades das novas gerações formadas neste espaço social de profundas disputas políticas e ideológicas.

### 5.1. Algumas interpretações em relação à escola entre os índios

A escola “diferenciada indígena” é bem recente. A mobilização nacional em prol dessa escola remonta às décadas de 1970 e 1980, com a iniciativa de grupos indígenas que vivenciavam uma educação escolar proposta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O modelo educacional da FUNAI passou a ser contestado por vários líderes indígenas, uma vez que não atendia as suas necessidades de uma formação singular e de uma autonomia política e cultural de suas experiências locais.

Um dos objetivos da FUNAI era o ensino bilíngüe<sup>31</sup>, considerando o Estatuto do Índio que, no seu artigo 49, explicita que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardando o uso da primeira” (ESTATUTO DO ÍNDIO apud FERREIRA 2001:77). Houve, entretanto, fortes críticas por parte dos movimentos indígenas ao projeto de educação da FUNAI. Este projeto estaria sendo desenvolvido com intenções contraditórias aos interesses dos índios e em apoio à política oficial. Para os índios, a intenção do ensino bilíngüe não tinha relação com os objetivos de respeito e valorização do seu patrimônio cultural, mas com a

---

<sup>31</sup> A elaboração deste ficou na responsabilidade do Summer Institute of Linguistics (SIL), que estava no Brasil desde 1959, mas seu convênio com a FUNAI ocorreu no início da década de 70 e foi rompido em 1977, reativando a parceria em 1983.

política educacional e integracionista da FUNAI. Para confirmar essa idéia, é importante destacar o pensamento do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) sobre o ensino bilíngüe, o qual era adotado pela FUNAI:

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

Em São Paulo, 1979, foi realizado o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*. O objetivo principal do evento foi reunir distintos profissionais ligados à área de educação indígena (educadores, indigenistas, missionários, lingüistas, antropólogos, médicos e juristas) e identificar os “problemas comuns às várias experiências deste período e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país”. (SILVA, 1981:11). Após as várias discussões realizadas no encontro, chegaram a uma conclusão no que diz respeito ao tipo de educação oferecida pelos órgãos do Estado:

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

As reivindicações constantes dos movimentos indígenas e dos profissionais e entidades ligadas a uma nova concepção de educação indígena contribuíram para as modificações jurídicas importantes ocorrentes desde o cenário da Assembléia Constituinte (1986-88). Os esforços de mobilização dos grupos são reconhecidos na Constituição de 1988, quando algumas de suas reivindicações são asseguradas juridicamente, como o reconhecimento das diferentes culturas (seus costumes e valores), a posse legal da terra e a “educação diferenciada”.

Outro ganho muito importante que significa uma transição nos processos de educação escolar indígena foi a transferência da responsabilidade da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) em relação à função de executar os projetos indígenas (Decreto n. 26 de 1990). Em 1992, foram elaboradas pelo MEC, com base nas

reivindicações dos povos indígenas, as diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

A Escola Diferenciada foi garantida na Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96. A LDB, no artigo 78, deixa claro que:

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

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

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

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

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

Essa reestruturação da educação escolar indígena, contudo, acontece de maneira distinta e em épocas diferentes nas regiões brasileiras. Cada estado, cada grupo indígena, viveu processos históricos diferenciados de genocídio, transculturação, reconhecimento quanto à sua etnia, seus valores, suas terras, suas maneiras próprias de gerirem a aprendizagem.

Enquanto algumas regiões do Brasil estavam transformando as escolas que antes funcionavam com base em um modelo de educação elaborado pela FUNAI, outras

regiões, como alguns estados do Nordeste, estavam criando, elaborando a sua “escola diferenciada”. Estou me referindo aos grupos indígenas que na década de 1990 estavam começando a participar do movimento indígena no cenário nacional, reivindicando o reconhecimento de sua identidade étnica – os que estariam dentro do denominado movimento de “emergência étnica”. Portanto, o cenário em estudo precisa ser considerado no âmbito de suas especificidades.

Alguns estudiosos da educação indígena, tais como Melià, Lopes da Silva, Tassinari, dentre outros, desenvolveram pesquisas nas décadas de 1980 e 1990, principalmente no norte e sudeste do País. Nestas foram discutidas com afincos as mudanças que estavam acontecendo entre os modelos de educação oficiais destinados aos índios<sup>32</sup> em relação às novas formas de educação indígena que as mudanças políticas, constitucionais e educacionais estavam possibilitando com a participação direta dos povos indígenas. Adianto que a regularidade dessas interpretações estava relacionada com a discussão da etnicidade.

Tassinari (2001) interpretou o novo contexto da escola indígena, em Uaçá (Amapá), como “um espaço de múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamentos ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola” (2001, p. 47). Nesta perspectiva, a autora vê a escola como espaço onde existem interações de duas realidades diferentes, nas quais saberes se encontram e demandam o desenvolvimento de outros conhecimentos. Ela denomina a escola como um “espaço de fronteiras”, “espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios” (IBIDEM, 2001, p.50).

É importante ressaltar o fato de que, quando a autora utiliza o conceito de fronteiras, está se referindo às “fronteiras sociais”. Este conceito é utilizado pelo antropólogo Frederick Barth (1998), que ressalta a importância de se considerar as fronteiras culturais e simbólicas dos diversos grupos sociais. Segundo ele, “as diferenças entre culturas, assim como suas fronteiras e vínculos históricos, receberam muita atenção, contudo, a constituição dos grupos étnicos e a natureza de suas fronteiras

---

<sup>32</sup> A educação indígena durante toda a sua construção passou por várias experiências, desde as ações missionárias, caracterizadas pela educação oriunda dos Jesuítas, no período colonial; das ações dos órgãos indigenistas, tais como o Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio, caracterizadas pelas políticas governamentais, típicas das últimas décadas do século XX.

não foram examinadas de maneira tão sistemática”. (1998, p.187-188). Esse autor defende uma visão interacionista, pois nos alerta para alguns equívocos presentes nas reflexões feitas em relação às teorias de “aculturação”, as quais não foram capazes de perceber que as fronteiras étnicas, com suas distinções, são possíveis justamente pela intensa interação social dos grupos.

Corroborando o pensamento de Tassinari, resalto os trabalhos de Lopes da Silva (1995 a 2001) desenvolvidos no grupo MARI – Grupo de Educação Indígena da USP, que tem como referência empírica e teórica o diálogo “interétnico” de índios com não-índios no Brasil. A autora define a escola indígena “como lugar da manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade”. (LOPES DA SILVA, 2001, p. 11). Desta maneira, a autora sugere que se pode pensar a educação escolar indígena relacionada a projetos (novas formas de organização política) de autonomia do indígena na organização comunitária de seu modo de viver e de possibilidade de construir alternativas para o momento e também para o seu futuro. Além de ser um espaço de construção, Silva entende a escola como também esse local que pode garantir a essa comunidade maior autonomia quanto à própria gestão, o que não foi explicitado pela autora anterior. Tassinari e Silva têm, contudo, um pensamento comum no que concerne à escola indígena: é um espaço de troca e ressignificação dos saberes indígenas.

Os trabalhos dessas pesquisadoras estão situados numa época de significativas transformações jurídicas e políticas no que concerne à “valorização” e à afirmação dos grupos indígenas no Brasil. As pesquisas foram desenvolvidas especialmente em regiões onde os grupos indígenas viveram experiências de educação orientadas pela atuação de igrejas missionárias e órgãos federais, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a FUNAI. No caso dos índios do Ceará, em especial, os Pitaguary, não viveram tais experiências, pois não existiam processos educacionais indígenas antecedentes nesta localidade.

Em minha pesquisa aproximo-me de algumas idéias de Tassinari e Silva, pois penso que a escola constitui espaço de socialização, de múltiplas discussões e construção de significados. As idéias das pesquisadoras, entretanto, têm como base teórica as discussões sobre etnicidade e um posicionamento político explícito em defesa da afirmação dessa escola junto aos grupos. Já em meu trabalho me posiciono de

maneira crítica no que é pertinente à interpretação sobre a “escola diferenciada”, no sentido de desconstruir os discursos homogêneos sobre a identidade étnica, uma vez que o grupo e o espaço da escola são caracterizados pela heterogeneidade dos discursos e práticas sociais. A identidade é mobilizada nos discursos, nas lutas políticas e ideológicas de afirmação e legitimação do grupo, mas, nas práticas cotidianas, existe o predomínio da diferenciação.

As escolas indígenas no Ceará, especialmente nos Pitaguary, surgem em um contexto de afirmação dos grupos étnicos, como uma estratégia política para o reconhecimento<sup>33</sup> legal e social destes grupos; desta forma, representam também um espaço de poder e de formação de saber. Para Foucault (1979), o poder funciona como um “dispositivo” ao qual nada e ninguém conseguem escapar, ele é uma rede que está em todas as estruturas da sociedade; não há relação de poder sem que aconteça a constituição de um campo de saber e todo saber compreende novas relações de poder.

No contexto cearense, algumas pesquisas foram desenvolvidas sobre a educação escolar indígena. Destaco as pesquisas de Aires no grupo dos Tapeba – Caucaia (RMF), e Fonteles Filho, no grupo dos Tremembé – Itarema (litoral noroeste do Ceará), as quais trazem contribuições específicas de acordo com a visão teórica atribuída às experiências empíricas investigadas.

Segundo Aires, os Tapebas começaram a reivindicar uma escola para a sua comunidade na década de 1980: “Um dos primeiros documentos elaborados pelos Tapeba, a ser enviado à FUNAI, em maio do ano de 1985, contém 70 (setenta) assinaturas dos indígenas e as seguintes mensagens: “terra pra nós morar e plantar”, “um posto médico e escola para os índios”. (2000 p. 51). Hoje, esse grupo já possui um total de cinco escolas indígenas. Em uma dessas escolas, foi desenvolvida uma pesquisa etnográfica: *A Escola entre os índios Tapeba - o currículo num contexto de etnogênese* (2000). Nesta, Aires percebeu que inicialmente a escola foi implementada com a intenção de ensinar os saberes básicos, a “ler e escrever”. Só depois, na década de 1990, com a intensificação política da mobilização do grupo, a comunidade foi percebendo a importância de desenvolver uma “escola diferenciada”, uma educação que possibilitasse

---

<sup>33</sup> O reconhecimento ao qual me refiro não é só em relação à população circundante, mas em relação à própria população interna que se diz identificar-se como Pitaguary, pois existiram divergências na implantação dessas escolas no grupo, principalmente por parte dos pais das crianças e lideranças Pitaguary.

um currículo com conteúdos diferentes dos da escola regular, permitindo um “resgate<sup>34</sup>” da cultura local. Nesta realidade, segundo Aires:

(...) a intenção do “resgate da cultura” não está necessariamente vinculada a um desejo de busca pela autenticidade e dos costumes, ou mesmo de uma busca pela originalidade, tal como as agências prescrevem, mas possuem sempre uma conexão com a situação presente e com o futuro, tanto em termos de explicação para as mudanças que os grupos indígenas vivenciaram ao longo dos tempos, ou para um entendimento paralelo com os direitos indígenas e a “realidade lá de fora” ou mesmo apontando para os interesses de homogeneização vislumbrados pelos líderes e professores indígenas para inculcar um sentimento nas crianças de pertença a um grupo indígena (AIRES, 2000: p.122).

Quanto ao currículo da “Escola Diferenciada” *Tapeba*, Aires percebeu que ele “não se estrutura num campo neutro, mas numa arena em que estão envolvidos interesses e significados que são elaborados pelos indígenas e as diversas agências”. (Id. Ibid., p.125). Na mesma comunidade, Aires desenvolveu a sua pesquisa de doutorado: *As “escolas diferenciadas” entre os índios Tapebas*. Ao refletir sobre os discursos em torno da origem da escola nesta comunidade e a maneira pela qual os Tapebas vêm se apropriando da instituição escolar, nos traz uma interpretação da importância desta para eles:

(...) a importância dada à escola pelas lideranças indígenas e dados segmentos da população Tapeba aparecia principalmente em virtude das possibilidades abertas com reconhecimento público e oficial da indianidade desses indivíduos, que lhes garantia, pelo menos juridicamente, a possibilidade do exercício da cidadania com o acesso à instrução formal e que supostamente levaria a uma melhora do *status* e a uma mobilidade social. Mesmo a escola não sendo uma pauta política mobilizadora, tal como a terra, essa percepção aguçava-se com o entendimento de que a etnicidade é uma espécie de trunfo na conquista de direitos sociais (2005, p. 84-85).

É importante essa maneira como o autor pensou a escola diferenciada entre os Tapebas, pois desnaturaliza o processo e nos ajuda a entender a construção simbólica em torno de uma etnicidade e os motivos políticos que mobilizaram os índios para o desenvolvimento dessa escola.

---

<sup>34</sup> Este termo é analisado criticamente pelo autor.

Para Fonteles Filho, em seu trabalho de tese – *Subjetivação e Educação Indígena*,

Os Tremembé foram os primeiros a implantar uma escola indígena na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio da SEDUC ou da Secretaria de Educação do Município de Itarema, onde estão localizados, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada. (2003, p.16-17).

Nesse trabalho, o autor preocupou-se em ver como a problemática da autonomia atravessa a constituição dos próprios sujeitos, percebendo a escola diferenciada como “desdobramento do processo de reinvenção de si dos tremembés”. (IBIDEM, p.20). Sua compreensão sobre a categoria “escola diferenciada”, neste grupo, significa:

(...) a EDITE<sup>35</sup> como diferenciação a si mesmo dos tremembés, uma desterritorialização/reterritorialização, uma subjetivação dissidente a si próprios. Enquanto ‘processo de subjetivação’, é dinâmica, não é um ‘ponto de chegada’, mas um ‘devir’ interminável. (Id. Ibid., p. 47).

Ambas as perspectivas apresentadas são relevantes, pois, apesar de seguirem caminhos teóricos diferentes, acredito que constituem contribuições importantes para o desenvolvimento de novas reflexões. O primeiro nos apresenta a escola como uma esfera pública de reivindicações na relação com o Estado, enfatizando sua importância para o movimento indígena e considerando a problemática do currículo escolar. Já o segundo autor dá ênfase aos processos de subjetivação e autonomia produzidas por essa escola, considerando os processos micro políticos, ou seja, as práticas sociais cotidianas dos atores inseridos no universo da escola.

Nesse sentido, ambos podem contribuir para o desenvolvimento de minhas idéias em relação à “escola diferenciada” dos Pitaguary. Neste momento, considero a abordagem política e cultural do currículo como matriz importante para a descrição da organização, da dinâmica e dos conteúdos ministrados na escola. Em outro momento, aproximo-me também de algumas idéias desenvolvidas por Fonteles Filho, pois considero que as “escolas diferenciadas” constituem espaço de produção de subjetividades, uma vez que opto por compreendê-la como um espaço de produção de poder e saber. Como diz Fonteles Filho, “a escola enquanto ‘processo de subjetivação’, é dinâmica, não é um ‘ponto de chegada’, mas um ‘devir’ interminável. (2003, p.47).

---

<sup>35</sup> Significa Escola Diferenciada Indígena Tremembé.

Assim, sigo uma linha de pensamento crítica que me possibilita refletir a respeito do acontecimento desta escola para os Pitaguary, assim como entender sua organização, especialmente, em relação aos saberes ensinados para as crianças, objetivando perceber de que modo experimentam e como acontece sua relação com esse espaço. Uma vez feito isso, será possível perceber que imagens as crianças estão construindo sobre a sua experiência nessa sociedade, considerando que elas interagem com outros espaços de aprendizagens (família, igreja, grupos de amigos, mídia).

Essas várias interpretações no tocante à escola entre os índios me fazem entender a diversidade de significados e de que maneira estes se modificam de acordo com o contexto conjuntural vivenciado e também consoante com as interpretações apresentadas pelos pesquisadores.

## **5.2 A escola e a dimensão curricular**

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

a educação e o currículo estão envolvidos numa política cultural, ambos como campos de produção ativa e de contestação da cultura, áreas que envolvem a elaboração simbólica e investimentos em termos da atribuição de significados, enfim, um campo político. (2000, p.18).

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

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

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente (...). A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2004b, p.90).

Essa concepção do multiculturalismo relacionado ao currículo nos ajuda a pensar as “escolas diferenciadas” entre os índios, principalmente na configuração atual, quando tanto se fala em valorização do “outro”, da “diferença”. As denominadas teorias pós-críticas, no entanto, atrelam o currículo à identidade. Desta forma, a idéia da diferença é acionada, mas para ser submetida à identidade, portanto, os projetos educacionais estariam sempre com base em um modelo a ser seguido – aproximando a diferença do dito “normal”, o que foi amplamente criticado por Deleuze e Skliar - discutido no segundo capítulo. Assim, as políticas educacionais que objetivam incluir a diferença podem também estar desenvolvendo práticas excludentes.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a escola, conforme a concebemos hoje, é uma invenção relativamente recente e cujas bases estão no contexto da Modernidade. Nasce para atender, como nos lembra Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, aos objetivos de uma “sociedade disciplinar”, ou seja, produzir indivíduos adequados as suas finalidades. Isto faz com que se crie uma estrutura, um modelo de ensino – no qual a Pedagogia tem papel fundamental, e este seja seguido – o que se tem denominado de ‘modelo de escola ocidental’. É nessa armadilha (do modelo a ser seguido) que as práticas pedagógicas, que pretendem incluir a diferença, produzem um padrão de normalidade. E hoje, após os estudos das teorias críticas e pós-críticas,

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

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

Antes disso, acredito ser importante tecer algumas considerações sobre o termo “escola diferenciada”. Essa palavra tem acompanhado o nome das escolas indígenas, ou seja, não basta ser indígena, tem que ser “diferenciada”. A escola em que desenvolvo a pesquisa se chama – Escola Indígena de Ensino *Diferenciada* Chuy. Isso expressa uma necessidade de deixar claro que a escola é indígena e que está ali com a intenção de se diferenciar das demais, explicitando aos outros uma dimensão simbólica significativa – “somos diferentes”. É uma maneira de publicizar a diferença. Como vimos no segundo capítulo, a palavra diferença em relação aos grupos étnicos é mobilizada com a intenção de afirmar uma identidade. No caso dos Pitaguary, é a “invenção” de uma identidade coletiva. Para tanto, eles recorrem a alguns “elementos diacríticos<sup>36</sup>”, que seriam a expressão de uma “cultura Pitaguary”, para serem dinamizados, ensinados na “escola diferenciada”.

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

No que concerne à formação das crianças, penso que elas aprendem muito com o professor e com as outras crianças a construir o seu pensamento sobre o universo cultural e institucional no qual se encontram. A escola é, portanto, um espaço de construção de singularidades. “Existe uma grande diversidade de situações e concepções indígenas divergentes quanto ao que deva ser a escola e ao papel que ela deva representar no presente e no futuro de cada um dos povos ou comunidades indígenas”. (SILVA, 2001: 13).

### **5.3 As escolas de “educação diferenciada” dos Pitaguary**

As escolas de “educação diferenciada” dos Pitaguary podem ser compreendidas como espaço de diferentes disputas políticas e de distintas formas de classificação, pois existem vários agentes sociais com concepções divergentes sobre essas escolas. Neste sentido, os discursos dos agentes são enunciados como “regimes de verdade”,

---

<sup>36</sup> Esses elementos vão ser apresentados e discutidos em tópicos posteriores.

principalmente quando se trata das narrativas que representam o passado do grupo e que são mobilizadas para legitimar o presente. Para Foucault,

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

Para esse autor, lembrando o que mencionei no terceiro capítulo, os sujeitos são posições do discurso e é preciso saber em que regime de verdade se fala. Essa perspectiva teórica é interessante, pois permite ver os vários discursos enunciados sobre a escola diferenciada e considerar os lugares de onde se fala, ou seja, quem fala e de que posição.

O grupo indígena investigado conta com quatro “escolas diferenciadas”, sendo estas localizadas, respectivamente, em Santo Antônio dos Pitaguary (Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary), no Horto Florestal (Escola Indígena de Ensino Diferenciado Chuy), na Monguba (Escola de Ensino Diferenciada Itaara) e um anexo de educação infantil<sup>37</sup> no Olho d’Água<sup>38</sup> (Escola Diferenciada São Pedro).

Com base em diálogos com diferentes agentes sociais dos Pitaguary, pude organizar alguns discursos que narram a origem da escola indígena neste grupo. As falas atuais situam o surgimento da escola indígena no final da década de 1990, dando ênfase à ação específica de três mulheres (Ceixa, Madalena e Joana – depois, a elas teriam se agregado outras lideranças) que percebiam a importância de trazer um ensino contextualizado à realidade das crianças. Conforme estes relatos, a escola iniciou na casa de Madalena e essa passou a ser um espaço onde se ensinava às crianças a alfabetização e os saberes concernentes à realidade local, ou seja, o que elas acreditavam que as crianças deveriam aprender para valorizar a sua cultura.

Essas pessoas justificam o fato de que, em razão do aumento do número de crianças, foi se tornando impossível continuar com as aulas naquele espaço, sendo proposta, portanto, a criação de uma escola de ensino “diferenciada”. A primeira escola indígena<sup>39</sup> foi construída em Santo Antônio dos Pitaguary, em 1999, com a ajuda da ONG Associação Aliança Cearense, no entanto, o funcionamento da escola nesse prédio foi breve, em virtude de problemas com a estrutura física, pois ficou impossível

<sup>37</sup> Esse anexo pertence à Escola de Ensino Diferenciada Chuy.

<sup>38</sup> A localidade também dispõe de escolas municipais e estaduais.

<sup>39</sup> Os termos “escola diferenciada”, “escola indígena” serão utilizados para designar o mesmo sentido, visto que essas duas expressões são utilizadas tanto pelo grupo como por estudiosos.

continuar as atividades no local, uma vez que o prédio havia sido construído em cima de um grande formigueiro. Com efeito, os professores resolveram que seria melhor interromper as aulas e mobilizar outro espaço na localidade para continuar o desenvolvimento das atividades. Então resolveram ocupar (em 2001) um prédio da extinta EPACE (Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará), que estava fechado. Essa empresa administrava a terra na época em que não era reconhecida como indígena. Nesse estabelecimento, a escola ficou por praticamente um ano. Logo que chegou o final do ano letivo, as professoras foram falar com a Prefeitura de Maracanaú, com a proposta de transformar a escola municipal que existia na comunidade em uma “escola diferenciada”. A justificativa foi a seguinte:

Olhe, a gente tem uma escola dentro da nossa comunidade toda estruturada, com tudo que uma escola precisa, só que com professores não-índios, que estão vindo de Fortaleza dar aula aqui para os próprios índios; e quando precisam de alguma atividade cultural, dança, ou uma outra manifestação da comunidade, eles chamam outras pessoas da comunidade, tendo noventa e nove por cento dos alunos índios” (JEOVÁ<sup>40</sup>).

É interessante perceber como nessas falas não aparecem os conflitos que fazem parte da construção da “escola diferenciada”. Todas as ações, desde o surgimento da escola na casa de uma das professoras, aparece como tendo acontecido de maneira harmônica. O que se pode, porém, interpretar é que essas ações foram bastante tensas e representaram a mobilização dessas pessoas para tornar público sua organização e vontade de realizar a “escola diferenciada”, uma vez que ela vinha representar mais um mecanismo de “luta” e fortalecimento do movimento político local.

Desta forma, é importante ressaltar que, neste momento, os Pitaguary já eram reconhecidos oficialmente pela FUNAI, contando com todo o respaldo legal da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, o que viria a facilitar a criação de uma “escola diferenciada”.

Os Pitaguary, na emergência de se construir uma escola com características indígenas, mobiliza o Município, o Estado (Secretaria de Educação) e a FUNAI. A partir deste momento (em 2002), conseguiram transformar a escola municipal que já existia na área em uma “escola indígena”. A escola do Município já tinha quatorze anos de existência na localidade, sendo que já havia funcionado em outros prédios até chegar ao atual. Conforme os relatos destas lideranças, essas várias instâncias do Poder Público

---

<sup>40</sup> É representante do Conselho Indígena Pitaguary e diretor da Escola Chuy e Itaara).

entram em acordo e a escola passa a ser reconhecida como uma escola indígena. Nesse sentido, algumas mudanças aconteceram para que ela pudesse ter o *status* de indígena e “diferenciada”. Os professores que ali já ensinavam tiveram que ser deslocados para outras, pois os Pitaguary não aceitavam professores não-indígenas; queriam indicar pessoas da própria área para desempenhar a função de professores. Neste caso, a Prefeitura retirou os professores e o Estado contratou os professores indígenas. Para tanto, estabeleceram-se alguns critérios para a lotação dos novos professores: tinham que ser reconhecidos como Pitaguary; estar participando da “luta”; ter formação em nível médio e experiência com ensino. O magistério indígena já fazia parte da pauta de reivindicações, ou seja, em breve eles teriam uma formação adequada (nível médio) para lecionar.

Desta forma, a escola mudou os professores e permaneceram somente alguns alunos. Houve várias discordâncias dos pais das crianças que estavam matriculadas na escola municipal. Estes, principalmente os classificados como não-índios, discordavam da mudança e estavam temerosos em relação à educação que seus filhos iriam ter. Nesse sentido, considero importante trazer a fala do primeiro diretor da escola indígena, que também já foi seu docente. Ele foi destituído da função de diretor, em razão das discordâncias de lideranças em relação ao seu trabalho na escola. Sua fala representa uma perspectiva crítica quanto ao papel desta escola, especialmente no significado da palavra “diferenciada”. Ele discorda da maneira como o ensino tem ocorrido nesta instituição escolar e não percebe a existência de uma educação diferenciada neste espaço.

A gente pegou a escola com quase 15 anos que existia de Escola Santo Antônio, sem ser escola indígena, era a escola municipal. Então o que é que vai acontecer, quando a gente chegou na escola foi um baque para os alunos ter que trabalhar dessa forma diferente. Mas, é como eu estou dizendo, essa forma é diferente, na minha visão, só se for no falar, porque na ação isso não tem acontecido. Agora, por quê? Porque o grande erro da educação indígena foi se jogar professor dentro da escola – táí, vocês são índios e agora vão dar aula para os índios e isso aí é educação indígena diferenciada. Mas, na realidade não é. Não se foi pensado num projeto de educação. Então, o erro começa a partir daí – o que vai acabar gerando toda essa dificuldade. Porque a gente percebe que entra aluno e sai aluno, mas esse povo acaba não se engajando num processo, dentro da luta. (EDUARDO – novembro de 2005).

Para ele, o diferenciado está relacionado ao projeto de educação que vai se propor para os alunos, que deve estar além dessas questões de trabalhar os “elementos diacríticos”, propondo que este projeto esteja relacionado à formação humana e cidadã dos alunos.

[...] eu como professor que sou, vejo a educação como um meio que vai te ajudar enquanto profissional a levar os teus alunos a desenvolver as suas capacidades. Não só as capacidades intelectuais dos seus alunos em relação ao cognitivo, mas vai ajudar a ele a se desenvolver enquanto cidadão, enquanto ser humano. Então, se foi pensado muito no aspecto cognitivo dentro da escola indígena, mas não se preocupou na questão do aspecto cultural, que é o mais importante. Então, eu posso te dizer por uma coisa que aconteceu há muito tempo e que vem acontecendo na nossa escola – a aula livresca – aquela coisa que o professor vai lá dá aquela aula – uma coisa que a gente ver que não diferencia muito da aula que a gente vê nas escolas que não são indígenas. Muitas vezes, eu particularmente não gosto, quando o Daniel fala que o professor deveria dar aula com o colar e com o cocar (Ibidem).

A Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary permanece ativa, funcionando no sistema de ciclos, conforme orientação da SEDUC. Desenvolve atividades nos turnos da manhã (jardim I, 1º, 2º e 3º Ciclo, Aceleração I, e 5ª e 6ª séries), da tarde (Jardim II, segundo ano do 2º Ciclo, Aceleração II, 7ª e 8ª série), e da noite (Tempo de Avançar do Ensino Fundamental e Médio). Seus professores possuem contratos temporários com o Estado, formação em nível médio e Magistério Indígena; os gestores e o pessoal de serviços gerais são contratados pelo Município.

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



Escola Indígena de Ensino Diferenciada Chuy

Considerando os discursos, a origem desta escola ocorreu basicamente pela organização e mobilização das lideranças políticas, ou seja, tudo indica que o desejo de se ter uma escola indígena veio mais das lideranças do que dos próprios pais. Jeová<sup>41</sup>, atual diretor de duas escolas (Chuy e Itaara), passou a discutir com outros moradores desta área a necessidade de construir mais escolas indígenas. Com o projeto efetivado, ele começou a convencer os pais para que matriculassem seus filhos na nova escola, pois todos estavam em “escolas de brancos”<sup>42</sup>.

Conforme Jeová, ele e os prováveis professores fizeram um trabalho de convencimento dos pais, indo diretamente as suas casas e apresentando a importância desta escola para a comunidade e para a educação de seus filhos, até mesmo para os próprios pais, visto que pensavam em oferecer Educação de Jovens e Adultos. Uma das professoras (que participou desse primeiro momento), porém, explica que os pais não queriam retirar seus filhos da escola convencional, pois não sabiam como ia ser essa “escola diferenciada”, quais seriam os professores, se eles teriam formação para ensinar as crianças, se estas iriam continuar aprendendo os conteúdos da escola convencional. Com todas essas questões suscitadas, isto é, com a possibilidade da não-ceitação da

<sup>41</sup> Participou também da mobilização pela conquista da escola de Santo Antônio.

<sup>42</sup> Tal expressão é usada pelo diretor da escola quando se refere à escola convencional. Outras pessoas também a empregam, mas constituem minoria.

“escola diferenciada”, Jeová resolveu dizer aos pais que a escola iria funcionar como um reforço para seus filhos; posta desta maneira, tudo indica que a idéia passou a ser bem-vista na localidade.

É relevante destacar o fato de que essa “escola diferenciada” nasce, portanto, com características e função de uma escola de reforço, ou seja, para os pais, alunos e professores, a “escola diferenciada” seria um complemento, ou melhor, uma ajuda para que as crianças aprendessem mais. Na prática, no entanto, principalmente por parte do diretor (Jeová), a intenção era de se instituir, aos poucos, uma escola com proposta diferenciada paralela à convencional, com uma proposta de ensinar a “cultura local”, a dança do Toré, o artesanato, a história dos Pitaguary. Significava, pois, efetivar de fato um ensino paralelo à escola regular e demarcar o seu terreno político ante as demais localidades, principalmente em relação à escola do Santo Antônio, visto que existe todo um jogo de interesses e disputas entre essas localidades, na perspectiva de quem tem mais poder no que diz respeito às políticas de assistência aos índios. Desta forma, a escola é utilizada como um mecanismo de poder, especialmente na relação com a sociedade circundante e com o Estado; e esse poder geralmente demarcado com a utilização de narrativas que mobilizam o passado (em relação às experiências indígenas) em nome do presente, numa intenção de legitimar uma história indígena atual. A escola visa a ensinar as “histórias antigas sobre o povo indígena”.

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

Essa perspectiva de perceber a escola diferenciada é diferente da que foi expressa por Eduardo, pois este diz que essa história faz parte do passado, se perdeu no tempo; agora é outra história, outro momento.

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

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

No diálogo com as mães, percebi a preocupação delas com a educação dos seus filhos, sempre expressando a vantagem de eles estarem nesta escola, pois acreditam que seus filhos estão aprendendo mais do que aprenderiam numa escola convencional, visto que, além de conhecerem os saberes regulares da outra escola, estariam aprendendo a educação indígena. Outra coisa importante é que elas acreditam na melhoria dessa escola, pois o diretor fala que a nova escola a ser construída vai ter laboratório de Informática, biblioteca, uma estrutura bem melhor do que a oferecida pelas escolas convencionais.

A matrícula dupla foi algo que me chamou a atenção nessa escola, pois comecei a me interrogar: como é que a criança consegue estar em duas escolas que se apresentam com propostas pedagógicas diferentes? O que as faz permanecer nesses dois

espaços escolares? Atualmente, a matrícula dupla não é mais permitida pela Secretaria de Educação. Porém, durante o período em que comecei a desenvolver a pesquisa de campo (final de 2005 e início de 2006), tive contato com crianças que ainda estavam estudando em duas escolas e com outras que já haviam se matriculado em ambas.

A implantação dessa escola foi bem complicada, tanto em relação aos conflitos com os pais, como no que concerne ao corpo docente, pois os pais reclamavam o nível de formação de alguns professores. Na época, tinham docentes formados em nível Médio e outros, em Ensino Fundamental, o que propiciava o descrédito dos pais. Ainda no ano de 2001, porém, com base na LDB/96 e na organização do movimento indígena, os professores tiveram formação específica – o Magistério Indígena. Com isso, os grupos indígenas do Ceará vêm ampliando a formação dos professores<sup>43</sup> que já lecionavam em escolas indígenas.

O diretor está trabalhando (2007) pela construção de um novo prédio, com arquitetura fundamentada num determinado modelo de organização das moradias indígenas (redonda)<sup>44</sup>, e desenvolvida pelos técnicos da FUNAI, com a intenção de que o edifício possa comportar a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para o diretor, o prédio atual é pequeno, tendo que comportar até duas séries em uma mesma sala e há uma turma que tem aula na casa de farinha (próxima ao prédio da escola) - o que dificulta o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. As modalidades de ensino estão organizadas da seguinte forma: manhã - uma turma da pré-escola, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries; tarde - uma turma da pré-escola, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries; noite - Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Olho d'Água, existe um anexo de educação infantil, onde, à noite, funcionam duas turmas de EJA. Sobre a proposta da nova escola, o diretor Jeová explica:

(...) eu dei entrada (2005) num pedido de construção da escola de educação infantil. Só que a gente vai reivindicar um técnico da FUNAI – em arquitetura indígena – pra ele desenhar um projeto de acordo com a nossa cara, com a nossa diferença, um prédio diferenciado, pra que ele venha complementar, aliás, ou melhor, iniciar o trabalho da escola fundamental, porque a gente pretende, no ano que vem, isso se a escola for construída logo esse ano - acredito que em janeiro já devem estar aprontando ela pra entregar, aí com a creche do lado – que é educação infantil – aí já vai estar as duas ali

<sup>43</sup> Já se discute um novo projeto de formação para os professores que lecionam em escolas indígenas no Ceará. É a proposta de formação em nível superior, fomentada pela lideranças indígenas e instituições de ensino superior.

<sup>44</sup> Esse modelo de escola existe no grupo dos Tapebas (Caucaia) e nos Tremembés (Itarema).

juntas. Aí, é só sair de lá e vim pra cá, é bem pertinho; já tem um domínio total do destino do aluno. (JEOVÁ, entrevista concedida em 2005).

Este projeto, entretanto, ainda está por ser viabilizado, pois dizem que ainda não foi liberado pelos órgãos competentes, mas que já foram procedidos os estudos iniciais sobre a área. No mesmo ano de 2001, começaram a organizar uma escola em Monguba – a Itaara. É nesta que Jeová desenvolve o seu segundo trabalho na direção. Não apresentarei os discursos em torno da constituição dessa escola, pois concentrei as observações na Escola do Povo Pitaguary e na Chuy (pertencentes ao Município de Maracanaú), especialmente nesta última, na qual intensifiquei as observações de campo e trabalhos com as crianças.

É possível perceber, a partir desses discursos anteriores, que a escola significa um mecanismo muito importante na construção de um grupo que se quer diferente e construir uma identidade coletiva, apesar de que existem pessoas que discordam da maneira como esta vem sendo desenvolvida, uma vez que estaria faltando um projeto consistente sobre o que seria uma “educação diferenciada”. A escola representa também uma possibilidade de ascensão para alguns moradores da área, pois existe a possibilidade de um emprego, contratado pelo Estado ou Município. A contratação de professores é sempre algo bem conflituoso, pois existem várias disputas para permanecerem no cargo. Todos os finais de ano os professores contratados temem perder o emprego, em virtude da redução do número de alunos. Então, sempre pensam que aquela turma não vai ser formada no ano seguinte; e também porque temem sere substituídos. Aliás, quando iniciei os primeiros contatos (final de 2005), existia uma atmosfera muito negativa em relação ao funcionamento da escola, pois todas as professoras diziam acreditar que no ano seguinte não existiria mais a escola, pois o número de alunos era pequeno e a Secretaria de Educação Básica havia estabelecido que não aceitaria mais a matrícula dupla a partir de 2006. Isso fez com que os professores acreditassem que os pais iriam preferir matricular seus filhos na escola convencional. Eles afirmavam que iam fazer um trabalho de sensibilização com os pais para que eles matriculassem seus filhos na escola indígena.

Por intermédio da escola, os Pitaguary buscam assegurar não só a possibilidade de manifestação pública da diferença, como também acesso a melhores condições na área da educação e do trabalho, uma vez que a escola propiciou oportunidades de trabalho para a profissão de professor, especialmente a partir da articulação com o

Estado e instituições não governamentais. No que concerne esse assunto das melhores condições de trabalho, apresento a fala de uma ex-professora, agora presidente da Associação Indígena dos Produtores dos Pitaguary:

[...] tem pessoas que nunca tiveram um emprego e que hoje estão empregadas, recebem décimo terceiro, férias. Então, isso influi bastante e as pessoas começam a mudar. Você tava numa casa de taipa e agora ta numa casa de tijolo por conta daquele trabalho que você conquistou na escola indígena. Se você fosse atrás de uma escola comum você não ia conseguir porque você não tinha formação; já na escola indígena você consegue porque você é índio e você teve um magistério, apesar de que para mim esse magistério não formou, mas aí você conseguiu (CEIÇA – entrevista concedida em dezembro de 2006).

Portanto, a escola vai se constituindo como um campo de disputas políticas e de produção de discursos diferenciados. Ela é vista como necessária diante do contexto político e cultural de afirmação do grupo indígena. A escola, neste sentido, é um espaço de relações de poder e construção de saber e desta forma é produtora de individualidade (FOUCAULT, 1979).

### **5.3 O dia-a-dia na sala de aula das “Escolas Diferenciadas”**

Com base nas observações que realizei junto às duas escolas, percebo que elas têm uma proposta pedagógica comparável à da escola convencional, principalmente em relação aos conteúdos ensinados, à organização espacial das salas de aulas, ao controle do tempo, às regras disciplinares (como horário de início e término de aula, horário do intervalo, para ir ao banheiro e beber água, punições e recompensas). Entretanto, percebo aspectos educativos que as diferenciam da convencional, pois as escolas indígenas têm uma organização que valoriza e considera as manifestações da dança do Toré, a produção do artesanato, o ensino das narrativas que tratam da história do grupo.

Essas atividades diferenciadas, todavia, não acontecem de maneira contínua, visto que nem todos os professores dinamizam aulas com essas temáticas nas sextas-feiras. Entendo que essa descontinuidade está atrelada à falta de um projeto educativo no qual seja possibilitada uma proposta pedagógica sobre o que e como trabalhar essas atividades, ou seja, falta um planejamento sistematizado sobre as aulas de “Arte e Cultura”.

O diretor orienta os professores sobre a importância de desenvolver as “aulas culturais”, mas fica ao critério do professor organizar tais aulas. Percebo que têm professores que não sabem como fazê-las, pois falta conteúdo, seja em relação às músicas do Toré (alguns relatam que não sabem cantar nem dançar). Eles dizem ter vergonha; não conhecem as narrativas antigas do grupo para que possam ensiná-las aos alunos. Portanto, o ensino desses saberes caracteriza-se por ações pontuais, ficando a critério da adaptação e criação de cada professor de acordo com sua compreensão sobre a aula de “Arte e Cultura”.

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

É importante destacar que a dança do Toré faz parte da realidade de vários grupos indígenas do Ceará, como, por exemplo, os Tapebas, os Jenipapo-Kanindé, e passou a ter visibilidade desde os anos 1980. A antropóloga Sheila Brasileiro (1999), em sua pesquisa sobre os Kiriri, no norte do estado da Bahia, destaca o fato de que o cacique do grupo se predispôs a adotar o Toré por intuir que este representava um "símbolo de unidade entre os índios no Nordeste - um foco privilegiado de poder, fornecedor de elementos ideológicos de unidade e de diferenciação e, portanto, fonte de legitimação de objetivos políticos" (BRASILEIRO, *apud* PINHEIRO, 2001, p.40).

É relevante destacar o fato de que esse ritual, assim como outros aspectos educativos, são diferentes em ambas as escolas. Na do Povo Pitaguary, quando o cacique está na área<sup>45</sup>, às sete horas da manhã estão todos organizados para iniciar a dança. O cacique, que se localiza no centro da roda, conduz o grupo iniciando com uma oração. Geralmente, reza o Pai-Nosso e a Ave-Maria (orações da Igreja Católica); depois, segue com as músicas próprias do Toré, instrumentalizado com uma maraca (instrumento feito de cabaça, com sementes).

---

<sup>45</sup> O cacique uma vez comentou que quando ele não está na comunidade, as crianças não dançam o Toré, porque as professora dizem que não sabem conduzir.



Crianças da Escola Santo Antônio dos Pitaguary dançando toré antes de entrar na sala de aula.

Em diálogo com o cacique Daniel, ele explica que é importante cantar as músicas que se referem à história dos Pitaguary, pois, daí, as crianças vão aprendendo e entendendo sobre sua origem, sua história. Aprender a dançar o Toré é primordial, segundo o cacique, visto que é considerado um ritual tradicional e importante para o grupo. Essa expressão da “cultura Pitaguary” está em todos os eventos, tanto na abertura como no encerramento. É uma maneira de publicizar e manifestar a sua diferença em relação aos outros grupos. É interessante destacar a idéia de que, quando os Pitaguary dançam o Toré na escola, ele não é acompanhado do tambor, nem dos ornamentos (cocar, roupas feitas de palha de tucum, pintura). No entanto, quando eles vão se apresentar para um público, principalmente para outros grupos ou pessoas não índios, fazem questão de se arrumar com tudo o que têm direito, e que possam representar a sua singularidade. Meninos e meninas têm as peças próprias, o que caracteriza a sua apresentação. As meninas usam saias feitas de palha de tucum, sutiãs feitos de quenga de coco e palha de tucum e um enfeite na cabeça. Os meninos usam saias feitas de palha de tucum e enfeite na cabeça (o qual é diferente do das meninas). Além disso, eles pintam o corpo.



Crianças da Escola Chuy dançando Toré na ocasião da realização da I Feira Cultural, em 2006.

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

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

Na Escola do Povo Pitaguary, após encerrar a dança<sup>46</sup>, os alunos vão para as suas salas de aula e continuam a estudar normalmente os conteúdos disciplinares, isto é, a aula cultural se restringe a esse momento da dança. Durante umas três semanas, observei a sala de aula da turma do Ciclo Básico I (correspondente à 1<sup>a</sup> série – onde estudam crianças de 6 – 8 anos de idade) e verifiquei que a professora tinha uma

<sup>46</sup> O cacique inicia a dança com os alunos aproximadamente às sete e quinze da manhã e vai até as sete e trinta, sete e quarenta... Depois os alunos vão para a sua sala de aula.

organização sistemática quanto ao planejamento das suas aulas, pois estava sempre preocupada em ensinar os conteúdos concernentes à aprendizagem da leitura, da escrita e os numerais. Seus instrumentos de trabalho se resumiam a: livro didático<sup>47</sup>, leitura de histórias infantis e brincadeiras com jogos pedagógicos.

Já em relação à minha experiência na Escola Chuy<sup>48</sup>, observando uma sala de 2ª série, com crianças de 8-11anos, pude perceber que as aulas de sexta-feira ocorre de maneira diferente; fica a critério de cada professor desenvolver uma atividade que tenha relação com a denominada “cultura dos Pitaguary”, pois não existe uma sistemática prévia sobre o que vai acontecer nesse dia. Por exemplo, não há uma abertura das aulas com a dança do Toré, porém, pode ser uma das atividades a ser ensinada neste dia dentro da sala de aula. Um dos motivos para que isso aconteça pode ser porque o cacique mora distante, visto que Santo Antônio se localiza, aproximadamente, a uns dois quilômetros do Horto Florestal; como também pode ter relação com as disputas de poder entre as lideranças dessas localidades. Contudo, já vi, neste grupo, que outras pessoas, lideranças, podem “puxar<sup>49</sup>” o Toré, principalmente Jeová (diretor da escola). Este é bastante solicitado pelas professoras para que participe das “aulas culturais”, pois algumas não sabem as músicas, não sabem tocar a maraca nem dançar o Toré. Ele critica essa ação, pois diz haver professores que não querem aprender, têm vergonha e isso não é bom para a aprendizagem das crianças.

Nos vários dias de observações, participei de aulas que ensinavam a dançar o Toré (que inclui aprender a música, a tocar a maraca e a dançar); a fazer artesanato: colares (os quais a professora distribuía aos alunos para que os utilizassem na sala de aula), louça (feita com a argila); narrativas que contam a história dos Pitaguary (a professora dizia que tinha feito pesquisa com as pessoas mais velhas, pois elas sabiam do passado dos Pitaguary).

---

<sup>47</sup> O livro didático não é diferenciado, voltado para a temática indígena, pois este ainda está sendo elaborado pela Secretaria de Educação Básica, juntamente com os professores indígenas. Foram selecionados alguns professores dos vários grupos e escolas, e estes fizeram um curso que possibilitou a contribuição deles na confecção dos livros que vão ser futuramente utilizados nas escolas. Portanto, o livro que orienta as aulas é o mesmo que existe nas escolas convencionais.

<sup>48</sup> Na primeira visita a esta escola (final do ano de 2005) um fato que me chamou a atenção foi a diversidade de alunos na sala, pois havia crianças que cursavam na escola convencional a 1ª série, outras que cursavam a 2ª e outras que cursavam a 3ª. Todas elas estavam numa sala que corresponderia à 2ª série. Realmente, neste momento, parecia ser uma sala de reforço. Perguntava-me como a professora conseguia dar conta dos processos de aprendizagem de cada um daqueles alunos. Na época da avaliação, percebi que ela fez as provas de acordo com o nível de aprendizagem deles; havia três tipos de provas diferentes. No ano seguinte a classe estava bem homogênea, ou seja, todos os alunos estavam no nível da 2ª série. E só havia duas crianças estudando em outra escola.

<sup>49</sup> Expressão geralmente utilizada pelas pessoas desse grupo quando se referem ao início da dança, ou seja, a quem vai dar o direcionamento e conduzir a atividade.



Crianças da Escola Chuy realizando atividades de “Arte e Cultura” na casa de D. Socorro. Esta, ensina a arte da louça.

As aulas nesta escola, considerando a sala observada – 2ª série - segue o seguinte cronograma: de segunda a quinta, a professora dá aula de Matemática, Português, Ciência e Estudos Sociais; e sexta-feira é aula de Arte e Cultura. Essa professora (Marta) sempre tinha uma atividade correspondente à temática indígena para trabalhar neste dia, com exceção das sextas-feiras que antecediam a semana de provas, pois preferia fazer revisão dos conteúdos com os alunos. Ela explicava que as crianças apresentavam muitas dificuldades com Português e Matemática. As provas correspondiam às matérias citadas há pouco. Não existia avaliação sobre os conteúdos relativos às aulas de Arte e Cultura. Ainda sobre as matérias ministradas, notei que a professora dedicava mais tempo às aulas de Matemática e Português, ou seja, tinha semana que uma das outras matérias ficava sem aula. Ela justifica que faz isso quando percebe que os alunos estão com dificuldades de aprender os novos conteúdos, seja de Matemática ou Português e porque são matérias complicadas para os alunos aprenderem.

As aulas tinham início às 13h 30min, com intervalo de meia hora - as 15h e encerrava às 17h. A rotina da sala de aula era marcada pela correção do exercício de casa, que geralmente era do livro didático, e, para quem não tinha feito a tarefa de casa (que era a maioria), ela dava um tempo para que fosse realizada a atividade, dando

atenção a cada um dos alunos. Posteriormente, era explicado outro conteúdo (correspondente à matéria do dia); tempo para o intervalo; depois era a preparação para a atividade de casa – que às vezes era escrita na lousa – cujo conteúdo ela fazia questão de ler com os alunos e explicar. A professora gostava muito de trabalhar com jogos pedagógicos, com o intento de fazer a transposição pedagógica da matéria, principalmente no ensino da Matemática e do Português – o que os alunos demonstravam gostar muito. Ela estava sempre preocupada com a aprendizagem dos estudantes, pois fazia questão de passar em cada carteira, que eram organizadas em um semicírculo, para acompanhar e tirar as dificuldades. Ainda sobre a rotina, chamo a atenção para uma prática diária da professora, relacionada à identidade do grupo. Ao iniciar uma atividade escrita na lousa (tarefa de classe ou de casa), ela sempre fazia o cabeçalho, que continha: título da matéria, seguido de nome, data, e etnia, no qual ela já escrevia Pitaguary.

Um exemplo:

<p>Tarefa de Classe</p> <p>Português</p> <p>Nome:</p> <p>Data:</p> <p>Etnia: Pitaguary</p>
--

Era interessante porque todos os dias ela fazia a leitura junto com os alunos unicamente da parte que correspondia à etnia, e fazia de uma forma interrogativa: “etnia?” E as crianças respondiam em alto e bom som: “Pitaguary”.

Nas Escolas do Povo Pitaguary e Chuy há o problema da evasão escolar. Na Chuy, no final do ano letivo de 2005, a classe observada (2ª série) começou com uns vinte alunos e finalizou o ano com apenas quatro. Nessa escola, diferentemente da primeira, ficou mais fácil visualizar o problema, visto que os alunos tinham que estudar em dois horários, um na escola convencional e o outro na escola indígena. Desta forma, a escola considerada como legal (no sentido de estarem devidamente matriculados, de os alunos “levarem a sério” os estudos) seria a convencional. Por outro lado, há o fato de a escola indígena ainda não ser reconhecida, o que pode ser também um dos motivos dessa evasão. Ao perguntar ao diretor por que os alunos freqüentavam duas escolas (convencional e a proposta pelos Pitaguary), ele respondeu:

O que causa isso se chama o não credenciamento da escola, porque o Conselho de Educação ainda não credenciou a escola para poder certificar o aluno para que ele possa exercer qualquer tipo de atividade equivalente ao que ele frequentou na escola. E a gente fica com essa preocupação, mas parece que o governo do estado está manifestando a preocupação em credenciar as escolas. A gente tem buscado muito isso, porque o pai, quando ele mantém o filho nas duas escolas ele não desacredita da escola indígena e não desacredita da escola do branco, ele gosta da escola indígena, mas gosta da escola do branco porque ela certifica o filho dele e a indígena não, mas ela ensina. Até o final do ano (2005) nós temos a meta de credenciar as escolas, organizar ela toda. É por isso que a gente está lutando pela construção dela, pra que a gente possa organizar, fazer o Projeto Político Pedagógico, pra que ela tenha todo o subsídio legal, para que as pessoas venham pra ela sabendo que daqui pode sair para onde ele quiser - equivalente a qualquer outra escola (JEOVÁ – entrevista concedida em novembro de 2005).

A escola, entretanto, ainda se encontra em fase de credenciamento, pois, até o final de 2006, estavam sendo organizados os documentos necessários para serem entregues ao Conselho de Educação do Estado.

De acordo com o discutido anteriormente sobre a escola, fica claro que ela tem intencionalidades educativas, e que a “escola diferenciada”, além de ensinar os saberes de domínio nacional – o que se aprende numa escola convencional – ensina também os elementos diacríticos que garantem para eles uma distinção em relação aos não-índios. O desenvolvimento das atividades relacionadas aos elementos diacríticos se caracteriza pela sua descontinuidade, tanto em relação ao planejamento das aulas como no que concerne às práticas dos professores, pois só alguns desenvolvem essas aulas conforme é recomendado pelo diretor. Atentei para o fato de que a falta de harmonia como ocorreu as atividades na escola decorre de posições divergentes das professoras sobre o que “deve” ser ensinado neste dia. E acredito que outro motivo para essa descontinuidade está ligado ao modo como é estabelecida a constituição dessa escola (que é recente) e pelo fato de nem todos os professores terem domínio sobre os denominados elementos diacríticos, centralizando-se nas lideranças, no cacique e no pajé. A experiência da “escola diferenciada” é a busca pela produção de uma singularidade para essas crianças, no sentido de uma etnicidade indígena, pois, em quase todos os espaços sociais, elas vivem a experiência do discurso sobre “ser índio Pitaguary”. Então, me interessa perceber as várias imagens que as crianças estão construindo nesse processo de produção da subjetividade sobre “ser índio Pitaguary”,

uma vez que elas também convivem com outros espaços de aprendizagem, portanto, interagem com outros discursos que possam ser divergentes daqueles que elas aprendem no espaço da escola.

## 6 - A CRIANÇA PITAGUARY E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Neste capítulo abordo os vários discursos enunciados pelos adultos que manifestam suas intenções nos processos educativos das crianças, bem como as compreensões construídas pelas crianças em relação aos saberes ensinados, principalmente no espaço da escola.

As experiências vivenciadas pelas crianças Pitaguary na “escola diferenciada” são múltiplas, desde as relações com os saberes de domínio nacional, como também as discussões específicas direcionadas à temática indígena. Neste sentido, pensar os discursos pedagógicos da “escola diferenciada” é considerar a participação dessa instituição educacional nos processos de subjetivação dos indivíduos. Os discursos nos permitem nomear e dar sentido ao mundo, à “realidade”. Garcia comenta que:

(...) é possível considerar a importância que têm os discursos pedagógicos para além da produção e veiculação de certas formas de representação do mundo e do fenômeno educativo. É possível considerar [...] os seus efeitos práticos na fabricação dos indivíduos e de certas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, quando confrontados e interpelados por esses discursos, nas salas de aula e em outros espaços e veículos de circulação desses discursos. (2002, p.22-23).

Nesta perspectiva, optei por observar em especial as práticas discursivas e não discursivas referentes à questão indígena, visto que é a temática proposta na escola como elemento diferenciador. Essa escolha também me possibilitou observar outros discursos e práticas que estavam atrelados a essa temática e que eram enunciados pelos adultos e crianças fora do espaço da instituição escolar.

Como vimos no capítulo anterior, a constituição da “escola diferenciada” dos Pitaguary tem objetivos políticos e étnicos em relação à sua intencionalidade educativa, apresentando algumas características de descontinuidade quanto às práticas pedagógicas. Algumas práticas pontuais, entretanto, e os discursos dos agentes sociais vão legitimando as ações pedagógicas no espaço da escola. Assim, as crianças são apontadas como sendo o “futuro”, a “esperança”, a “salvação” dos Pitaguary. A elas é

dedicada a “escola diferenciada”. Portanto, a ação pedagógica e a instituição escolar estão implicadas nos processos de subjetivação das crianças Pitaguary.

Algumas questões orientam este capítulo: quais os discursos enunciados pelos adultos em relação às crianças? Como as crianças experimentam essa discussão sobre o que é “ser índio?” Como as crianças aprendem os valores e “tradições” locais (a dança do Toré, a produção de artesanato) ensinados na escola? E qual a relação dessas aprendizagens com as outras que elas aprendem em outros espaços, visto que as crianças interagem com vários meios de aprendizagem?

## 6.1 Como as crianças são enunciadas nos discursos dos adultos

O futuro do Pitaguary é isso aqui, é essa escola, é a outra escola. Todas as escolas da comunidade são o futuro do Pitaguary. Porque, sinceramente falando, tirando as lideranças, os professores da comunidade - que são pessoas que já conhecem todo o movimento indígena em todo o seu contexto, através de viagens, convivências, eventos e etc. Então, tirando esses dois segmentos, *os verdadeiros índios estão na escola*, porque eles, futuramente é que *vão ser os Pitaguary de verdade*, os Pitaguary do passado, aqueles que realmente se conhecem, se identificam, se respeitam, conhecem a mata, conhecem a natureza, os costumes, artesanato, crença, religiosidade, questão da medicina tradicional. Então, todo o campo cultural já vai estar com eles, eles podem ir para qualquer escola do mundo, mas já vai estar com eles o que realmente a escola tem feito, que é manter viva a nossa identidade. (JEOVÁ – diretor da escola Chuy e Itaara).

Com base nessa fala, é possível perceber a grande responsabilidade depositada na “escola diferenciada”. Esta desempenha um papel de transmissora da “cultura indígena dos Pitaguary”, visto que, a partir da educação de uma nova geração, poderiam emergir mais tarde os “Pitaguary de verdade”. Portanto, a escola tem uma função pragmática no que concerne aos objetivos do grupo, isto é, garantir os conhecimentos gerais estabelecidos como necessários à formação de um educando, introduzir elementos considerados como sendo da “cultura Pitaguary” e ensinar a “ser Pitaguary”. O discurso tem como eixo a identidade – *manter viva a identidade* –, sendo ela mobilizada para falar da diferença, ou seja, é como se existisse um povo Pitaguary que tem a sua identidade, a sua história, a qual deve ser mantida. Com essa identidade, buscam se diferenciar dos demais, dos não-índios.

É interessante chamar a atenção para a escolha deste espaço para o ensino dos elementos denominados da “cultura indígena dos Pitaguary”. O espaço escolar já foi naturalizado, institucionalizado como o lugar da aprendizagem, especialmente do ensino dos conhecimentos formais. Portanto, cabe aos pesquisadores problematizar essa naturalização. Nesta perspectiva, Carlos Corrêa diz que é um

(...) complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como instituição regulada e gerida pelo Estado. Uma máquina de produção de cidadãos. Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar. (CORRÊA, 2006, p.30).

Nesse sentido, uma professora da escola Chuy relata: “a escola é para trabalhar a cultura indígena, pois é só na escola que as crianças vão aprender o Toré”. (MARTA - entrevista concedida em novembro de 2005). É como se esse fosse o único local possível de realizar essa educação, pois as crianças estão todas as semanas submetidas a uma disciplina cotidiana de práticas pedagógicas encarregadas de “inculcar” a intencionalidade educativa do grupo – é um espaço de produção de saber e poder, onde as estratégias são fundamentais para se alcançar os objetivos.

É importante essa idéia da escola como o espaço institucionalizado para o ensino dos saberes formais, representando o horizonte de possibilidades de um ensino de caráter nacional. É essa legitimidade que está fazendo com que a Escola Indígena de Ensino Diferenciado Chuy ganhe a confiança dos pais. Desde o instante em que os pais não puderam mais matricular seus filhos nas duas escolas (convencional e diferenciada), como referido no capítulo anterior, eles passaram a optar pela “escola diferenciada”. Uma das razões é que esta escola tem se aproximado do modelo da escola convencional, em relação à estrutura física e pedagógica, restringindo o ensino diferenciado às aulas de arte e cultura da sexta-feira. Neste sentido, tudo indica que a maioria dos pais destas crianças está mais preocupada com o que a “escola diferenciada” tem de comum com a escola convencional, no sentido de ensinar os saberes de domínio nacional, do que com o aprendizado dos saberes diferenciados. Portanto, é importante explicitar que existe um interesse dos pais nas duas formas de

ensino, mas eles não matriculariam seus filhos nessa escola se ela não oferecesse também uma formação geral, com base em um currículo nacional. Os saberes ensinados têm significados diferentes para os pais.

Ainda em relação à fala dos adultos sobre as crianças, enfatizo a idéia da criança como “esperança” de melhores dias – o que perpassa quase todos os discursos. Esse pensamento é situado como perspectiva de melhoria para a coletividade, ou seja, como melhoria para a “luta” do movimento indígena dos Pitaguary. É interessante perceber por que os adultos, principalmente os atores mobilizadores da etnicidade, creditaram às crianças essa responsabilidade:

O adulto ta perdido, não tem mais jeito, a gente não muda mais, tem que pegar eles mesmos (crianças e jovens). É mudar a comunidade a partir das crianças. É difícil um adulto mudar a mente. (CEIÇA - entrevista concedida em dezembro de 2006).

Portanto, a “esperança” de uma mudança para o grupo é depositada enfaticamente na criança, como se ela fosse a *tabula rasa* ou *o papel em branco* onde se imprimiriam os desejos coletivos e os elementos de uma “cultura” que evidencie uma identidade étnica do grupo. Há uma preocupação em fortalecer o movimento político com respaldo na prática dos elementos que, para os Pitaguary, demarcam uma fronteira entre índios e não-índios, ou seja, muitas vezes estão mais preocupados com as marcas visíveis dessa fronteira. A criança tem que saber dançar o Toré, saber fazer um artesanato, tem que conhecer as plantas medicinais – o que representa o “Pitaguary de verdade”. Enfim, são saberes que representam os mecanismos de regularização de uma sociedade que se quer dizer indígena, e principalmente porque só é reconhecida pelos outros quando expressa esses saberes – o que está geralmente atrelado à imagem estereotipada do índio. Portanto, faz-se necessária a performance de publicização de uma etnicidade indígena – é a criação de um “estatuto da verdade”, é o “Pitaguary de verdade”. Quanto a isso, o cacique Daniel, na ocasião da festa de Santo Antônio<sup>50</sup>, critica a falta de organização dos professores, no que diz respeito à preparação das crianças que se apresentaram naquele evento, uma vez que tinha avisado nas escolas que as crianças deviam estar devidamente “trajadas” na festa.

---

<sup>50</sup> Festa que acontece todos os anos, no mês de junho, em homenagem a Santo Antônio. A abertura acontece com um evento dos índios debaixo da “mangueira sagrada”. Essa festa é promovida pela Prefeitura de Maracanaú; acontecem feiras, e a noite há o encerramento com bandas de forró. Vai gente de Maracanaú, Pacatuba, Maranguape e Fortaleza. No entanto, fui informada de que em 2007 a Prefeitura não promoveu o evento, acontecendo apenas os festejos organizados pelos Pitaguary.

Porque o Toré seria mais bonito com o traje. No próximo ano é bom que todas as crianças estejam trajadas. O povo que vem de fora vai dizer, comentar porque as crianças não estão trajadas. A gente sabe como é, mas os de fora, não. Próximo ano é pra ta pintado, trajados, pra ficar mais forte, valorizado (DANIEL – cacique dos Pitaguary – em 12/06/2006).

Como vimos, a preocupação está direcionada para a imagem que o grupo vai passar para as “pessoas de fora”, ou seja, a importância de estar com o traje, com o que é visível, na intenção de mostrar que eles são diferentes para os visitantes. Nessa perspectiva, é importante que estes percebam que a comunidade Pitaguary tem uma diferença, no sentido de uma determinada imagem visual que se tem produzido sobre o que caracteriza uma identificação indígena. É como se isso fosse a maneira de se legitimarem como índios Pitaguary; do contrário, as “pessoas de fora” não acreditariam, ou duvidariam dessa “identidade”.

Essas perspectivas dos adultos em relação às crianças transmitem a idéia de que a criança ainda não vive a experiência de ser, e que ela não tem identidade própria, não tem a sua própria história; “ela inaugura uma história” (LARROSA, 1998). Com base nessas falas e pensando nas leituras, me pergunto: de onde vem essa idéia sobre a criança; que concepções podem ter influenciado nessas imagens da criança como uma possibilidade de ser alguma coisa; de que ela ainda não é, mas que com o tempo pode ser, ou seja, quando adulta, pode ser o que se deseja que seja. É como se a criança fosse um ser inocente, imaturo, e que não tem capacidade de ser no presente. Essas falas denunciam um modo de pensar sobre a criança que a situa como indivíduo a ser construído, pois ainda não é, mas tem possibilidades de ser. E o que é necessário para ser?

Desta forma, retomo o pensamento de Kohan sobre a abordagem platônica da infância. Platão pensava a infância diretamente relacionada com a educação, objetivando uma política da infância para obter uma *pólis* mais justa e melhor. “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos”. (KOHAN, 2004:53).

O autor, considerando suas reflexões sobre os diálogos de Platão, destacou algumas concepções que ficaram e que representam uma determinada visão a respeito da infância:

(...) a) primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à inferior, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (2003, p.33).

Percebe-se que algumas dessas marcas podem estar relacionadas com as idéias explicitadas anteriormente sobre como atualmente os adultos expressam-se em relação às crianças; principalmente, a marca que se refere à infância como uma possibilidade de um futuro melhor, de que existe um potencial a ser trabalhado e que mais tarde pode dar “bons frutos” para a coletividade. É importante evidenciar que essas marcas não representam uma regra para todas as sociedades. Isto é relativo. É preciso ver as especificidades de cada sociedade. Podemos relacioná-las, em termos de um ideal, com expressões que muito se escutam no dia-a-dia: a criança é o futuro, é o amanhã! A criança é o futuro do País! Nesse sentido, destaco algumas idéias bem arraigadas em relação à criança; De que ela corresponde a uma etapa da vida, que só vai fazer sentido de acordo com a sua projeção no tempo, pois foi se constituindo a idéia de que o ser humano é um ser em desenvolvimento contínuo. Daí o papel da educação: trabalhar as possibilidades, potencialidades desse ser, uma vez que nesta perspectiva a criança é um ser em formação, não há um ser definido; ela será o que se deseja que ela seja.

De acordo com essa perspectiva, um ex-professor e diretor da Escola do Santo Antônio, percebe a criança como um ser acessível para desenvolver o trabalho educativo que se deseja realizar, isto é, um ser a quem é fácil transmitir os saberes que se objetiva ensinar:

[...] é muito íntima a relação escola e comunidade. Então, o que eu percebo hoje em dia é que existe uma facilidade muito grande de a gente trabalhar as questões culturais com as nossas crianças. Eu não vou dizer pra você que não vai existir dificuldade de recepção de um, dois ou três, porque isso acontece até mesmo porque eles já vêm de casa com aquela coisa formada - não, a gente não é índio, você não é índio, e não tem nada de índio e pronto. Então, a criança já vem com

aquilo que acaba dificultando. Mas em torno de 60% das nossas crianças [...] até o equivalente a 4ª série a gente percebe que existe uma facilidade muito grande de a gente trabalhar a cultura com elas, mas a partir do momento que chega na 5ª série – que infelizmente foi o caso que a gente pegou aqui a nossa escola. (EDUARDO - entrevista concedida em novembro de 2005).

Da forma como a criança vai aparecendo nesses discursos, ou seja, a intencionalidade com a qual ela é explicitada, isso nos permite dizer que: a criança está sempre atrelada à escola, parece que a criança não pode ser pensada fora desse espaço; ao nascer, já se tem “passagem” garantida para a escola – parece ser a única certeza dos adultos em relação a elas. Isso significa que a educação, para os adultos, é uma prática normativa e que permite transformar o que é em um dever ser.

Assim, acredito ser importante discutir sobre alguns momentos de sala de aula, trazendo alguns textos trabalhados pela professora, que possibilitam percebermos aspectos educativos na intenção de se formar a criança para o que se deseja no futuro: o “Pitaguary de verdade”.

### **6.1.2 A criança e os saberes diferenciados na sala de aula**

A intencionalidade educativa diferenciada dos Pitaguary é fundamentada, dentre outros, em elementos do passado, com o objetivo de legitimar o presente e construir o futuro desejado. Com efeito, alguns discursos que dizem respeito à maneira como o índio vivia em suas terras e à sua relação com as pessoas e tradições são mobilizados como representando o seu passado. Assim, a idéia de índio que vai se formando para essas crianças tem relação com uma referência idealizada do passado.

Em uma das aulas de Arte e Cultura, a professora produziu um texto que disse ter sido feito com base em diálogos realizados com as pessoas mais velhas da localidade, visto que os considerava como legítimos detentores de conhecimento sobre as histórias dos Pitaguary. O texto foi escrito na lousa, e tinha o seguinte título: *Um pouco sobre os Pitaguary:*

*Durante muitos e muitos anos, o Povo Pitaguary só utilizou os utensílios que os próprios membros da etnia produziu.*

*Nossos utensílios eram feitos somente de barros, de coité, madeira, cipó, quenga de coco, capemba de coco catolé e outros materiais que eram encontrados na natureza. Ninguém vendia nada, os Pitaguary nem conheciam e nem precisavam de dinheiro. Todos plantavam, todos produziam os materiais que precisavam, e quando surgia algum problema, eram juntos que encontravam a solução.*

*Se um índio ia pescar e pegava mais peixe que o necessário para o consumo daquele dia, o restante do peixe ele dava para quem morava próximo.*

*Quando os Pitaguary caçava, ele separava uma caça para a próxima refeição e o que sobrava também era dado para os vizinhos.*

*Na colheita da mandioca, a comunidade toda se reunia e arrancavam, carregavam na cabeça, lavavam, raspavam, ralavam, torciam a massa e faziam a farinha, tapioca e beiju. Tudo o que era produzido na farinha era dividido entre todos, mas o mais importante na ocasião, não era o alimento produzido e sim a união e a confraternização que se fazia presente naquele ambiente.*

O texto foi discutido em sala. A regularidade da conversa com os alunos era caracterizada por essa referência idealizada do passado, marcada pela importância da coletividade, ou seja, do desenvolvimento do trabalho coletivo. Com base no que foi realizado em sala de aula, a professora escreveu uma atividade para ser feita em casa, na qual as crianças tinham que conversar com os mais velhos sobre a história dos Pitaguary. Podemos perceber, a partir da sistematização dos saberes, a subjetividade que se quer produzir nas crianças para que elas, considerando a ideia do “Pitaguary do passado”, possam construir o seu futuro, ou seja, possam atender ao objetivo educativo, que é formar o “Pitaguary do futuro”, o “Pitaguary de verdade”.

Portanto, as categorias “Pitaguary do passado” e “Pitaguary do futuro” são mobilizadas com a intenção de construir uma continuidade e uma descontinuidade, pois o “Pitaguary do futuro” é enunciado com os seguintes aspectos valorativos: *seria um índio conhecedor do seu passado, porém, mais forte, uma vez que seria mais inteligente e conhecedor das leis e dos seus direitos.* E o “Pitaguary do passado” está associado a uma dimensão de valor positivo em relação à sua etnicidade; é como se ele fosse mais “puro”. Por isso os mais velhos devem ser procurados pelos mais novos como fonte de sabedoria da história do grupo, detentores de um conhecimento sobre o passado. A

aproximação das crianças com os índios mais velhos dá uma idéia de continuidade entre “índios do passado” e “índios do futuro”.

Em uma outra aula de Arte e Cultura, a professora trabalhou com um texto - *A maraca* - que falava da importância do som da maraca na dança do Toré. O escrito foi transferido para a lousa e discutido em sala de aula:

*Um dos instrumentos usados por nós Pitaguary é feito de cabeça ou coitezeira. O processo de preparo da maraca é um ritual cultural e religioso. Escolhemos a melhor, a mais bela, porque ela irá junto com nós, exaltar, engrandecer nosso povo e nosso Deus que é digno de receber o que há de melhor em nós e em nossa terra. O Toré, sem som da maraca, não é o mesmo.*

Após a escrita do texto, foi feita uma pequena discussão com os alunos, explorando-se o que eles compreendiam sobre esse instrumento. Uma criança comenta: “Os outros (não-índios) é a bateria e os índios, é a maraca”. Outra criança diz que não gosta de Toré. A professora explica que ele não gosta porque não é índio, visto que é evangélico e sua família não se reconhece como indígena.

Depois da discussão, foi entregue uma maraca para cada aluno, para que eles aprendessem a tocar. Então a professora escreveu na lousa uma música de Toré (*Peneruê, peneruá*), que, segundo ela, foi produzida pelos próprios professores Pitaguary durante as aulas do Magistério Indígena:

*O cheiro do pau-d’arco peneruê*

*O cheiro da terra peneruá*

*O cheiro do mar no cabelo dela*

*O cheiro do mar da minha janela*

*Peneruê, peneruá, peneruê, peneruá*

*Eu vejo o teu olhar da minha janela*

*O canto da graúna a me acordar*

*A retirada do arame da minha terra*

*E o índio sorrindo a trabalhar*

*Peneruê, peneruá, peneruê, peneruá*

*O cheiro da folha do mameleiro*

*O canto do pássaro no amanhecer*

*O som da maracá na mão do índio*

*Forma uma paisagem linda ver*

*Peneruê, peneruá, peneruê, peneruá*



Crianças da 2ª série (da Escola Chuy), aprendendo a tocar maracá e a cantar músicas de toré.

Nesta atividade, é possível destacar mais uma prática educativa cuja intenção é formar as crianças para que elas sejam os “Pitaguary de verdade”, uma vez que é dada ênfase a um elemento que representa para eles a “cultura indígena dos Pitaguary”. Portanto, aprender sobre todos os aspectos (música, dança, instrumentos) que envolvem a dança do Toré é muito importante para que se realizem os objetivos educacionais denominados como diferenciados. Essa manifestação é uma das que é sempre recorrente, quando as crianças precisam se apresentar para um público não-índio.

[...] o toré é um fenômeno complexo, compreendendo dimensões contrastantes e possuindo uma importância crucial em suas vidas. Em certos aspectos é nele que mais perfeitamente essas coletividades se materializam, transmitindo e reafirmando valores e conhecimentos. Como uma performance política, é no toré que se realiza mais

plenamente uma demarcação identitária, sem deixar de ser para os próprios participantes uma atividade lúdica e ligada aos desejos individuais de cada um. Abre espaço para a atualização da memória, por um lado recuperando-a enquanto vigorosa adesão emocional a um passado sentido como vivo e permanente, que se alonga e estende seus braços no sentido do presente. Por outro lado integra-se a um movimento criador, que opera seletivamente com a memória e o resgata sob a lei da contemporaneidade. (OLIVEIRA, 2004, p.9-10).

O Toré é uma manifestação tão importante para os Pitaguary, que, na localidade do Santo Antônio, foi constituído um grupo denominado de *Toré mirim*. Ele é composto só por crianças daquela localidade, e tem o objetivo de publicizar essa dança nos vários eventos, seja dentro da localidade ou em outros espaços. Pode-se dizer que seria, portanto, a imagem mais forte a representar a “identidade” dos Pitaguary: a manifestação da dança do Toré. E esta é ensinada às crianças sempre por parte das pessoas mais velhas, as quais são responsáveis por conduzir a dança.

É relevante desenvolver, porém, uma discussão sobre os múltiplos processos interativos vivenciados por essas crianças. Na contemporaneidade, as crianças experimentam, convivem com vários espaços de comunicação e aprendizagem, desde a sua família, a escola, a igreja, a mídia. Desta forma, a subjetividade de um indivíduo é caracterizada pela multiplicidade e heterogeneidade de suas experiências, ou seja, “por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (GUATTARI, apud, MIRANDA, 2000, p.39). Guattari se refere à subjetividade como agenciamentos coletivos de enunciação,

que compreendem tanto o sujeito da enunciação (sujeito que narra) como o do enunciado (sujeito que diz ou faz), chegando a se confundir numa só voz, onde uma fala não é necessariamente produzida por um só sujeito, mas pode lhe ser anterior e coletiva” (MIRANDA, 2000, p. 39).

Até aqui, pudemos saber das crianças por meio da perspectiva dos adultos, porém, como será que elas falam de si em relação a esse campo de significados que faz parte de sua vida cotidiana - educação, escola, “ser Pitaguary”, dançar Toré, fazer artesanato? Reproduzem os saberes ensinados na escola, direcionados pelos vários agentes sociais, ou produzem o próprio discurso com base nas várias informações que aprendem em seu cotidiano? Se não reproduzem, como transformam os saberes que lhes são ensinados e criam a própria imagem do que é a escola, do que é “ser índio?” Ou seja, que subjetividades estão se produzindo nessas crianças?

## 6.2 As crianças Pitaguary e sua relação com a “escola diferenciada”

Como veremos a seguir, as crianças que estudam na escola Chuy têm uma experiência singular em relação à escola. Na sala de aula observada, há duas meninas que estudam pela manhã em uma escola convencional e, à tarde, na diferenciada, e dois meninos que estudam pela manhã e à tarde na escola diferenciada. Os demais alunos estudam somente num turno na Escola Diferenciada Chuy. No ano de 2005, a maioria estudava nos dois turnos em escolas diferentes (convencional e indígena). Os motivos já foram explicitados no capítulo imediatamente anterior. A turma na qual realizei mais densamente as observações (2ª série) apresentava características heterogêneas, tanto em relação à experiência dos alunos com a escola (viviam a maior parte do seu tempo nesse espaço), como no que diz respeito aos processos identificatórios, pois existem aqueles que se identificam como índios, e outros que não; quanto à religiosidade, uns se apresentam como católicos e outros como evangélicos. Além disso, são crianças que dispõem de poucos recursos financeiros, todas moram nas proximidades da escola e seus pais predominantemente se identificam como índios Pitaguary, porém, há crianças que convivem em famílias com opções diferentes quanto à identificação; por exemplo, às vezes o pai se identifica como índio, mas a mãe não.

Considerarei relevante destacar essa questão da matrícula dupla, pois faz parte do cotidiano e, portanto, implica a produção de subjetividade dessas crianças. É importante fazer uma discussão sobre o que as crianças acham dessa experiência, pois podem comparar as duas realidades, ou seja, considerar alguns processos distintos de escolarização. As falas que vão ser explicitadas trazem crianças que expressam o interesse e as vantagens de estudar em duas escolas, e outras que vão afirmar que essa experiência foi interessante, porém cansativa. Além desses elementos, as falas das crianças também tratam sobre os aspectos lúdicos e pedagógicos dessas escolas.

As crianças que apresentam interesse, que dizem gostar de estudar em duas escolas, os motivos apresentados por elas estavam atrelados à dimensão quantitativa. Algumas disseram que gostavam de estudar em duas escolas porque aprendiam bem mais, dando ênfase à questão do tempo que se dedicavam à escola – o que possibilitaria maior aprendizagem; mas, nesse aspecto quantitativo, deve-se considerar também a

dimensão qualitativa do processo educativo, uma vez que elas relatam que aprendiam e gostavam de aprender:

“É bom estudar em duas escolas, pois a gente aprende mais (referindo-se ao ano letivo de 2005). Eu aprendi a dançar Toré lá (Escola indígena Itaara – na Monguba). Ia para os cantos (eventos públicos) dançar. Gosto (de estudar nos turnos da manhã e tarde), porque é muito ruim ficar em casa sem fazer nada”. (ROBERTO<sup>51</sup>).

“Eu venho porque eu gosto de aprender”. (MATEUS<sup>52</sup>).

“Eu gosto de estudar em duas escolas porque eu aprendo mais” (Bárbara e Aline).

A experiência da primeira criança, Roberto, é interessante, porque, na 1ª série, ele estudou ao mesmo tempo na escola convencional e na indígena, e na 2ª série ele frequentou só a segunda, mas estuda nos dois turnos (manhã e tarde), justificando que quer aprender mais. Acredito que essas falas estejam atreladas ao discurso adulto, no que concerne aos processos de escolarização, em que a criança tem que estudar muito, tem que ir para a escola aprender a ler e escrever – o que, geralmente, vem acompanhado de uma frase bem famosa – “para você poder ser alguém na vida”. É a esperança na educação, na intenção de dias melhores. Isso faz parte da vida dessas crianças de várias formas, visto que esse discurso se faz presente em vários espaços de informação, como na própria escola, na família, na mídia, especialmente na televisão. É uma constante racionalização dos saberes por meio da escola. Então, a criança passa a assumir em seus discursos a idéia de que tem que estudar, e que a escola serve para aprender a ler, a escrever, a “ser gente”. Recordo-me de uma criança que disse: “A escola ensina coisa de índio e a ser gente”. (DAMIÃO). Percebo a importância atribuída à instituição escolar nesse grupo; é como se ela fosse a esperança de aquisição de conhecimentos, de formação.

A escola, no entanto, não significa para eles apenas um lugar de aprendizagem dos saberes disciplinares, tal como é expresso pelos adultos, visto que outros aspectos chamam a atenção dessas crianças. A dimensão lúdica da brincadeira, das festas, é algo que faz parte do discurso da criança. Então, esses aspectos são também citados como importantes. No momento em que se falava das duas experiências escolares, o aspecto valorativo era sempre manifestado pelas crianças, o que me permitiu desenvolver

---

<sup>51</sup> Em 2005, ele estudava na escola indígena e na convencional. Em 2006, continuou estudando nos dois turnos, mas na mesma escola – Chuy. Frequenta a mesma série pela manhã e tarde.

<sup>52</sup> Idem.

relações comparativas entre as duas escolas, no que concerne aos aspectos lúdicos e pedagógicos.

“Gostava de brincar, fazer o dever, prova, brincar de bila e de bola”. (ROBERTO – falando do ano anterior em que estudava na Escola indígena Itaara).

“Gosto de fazer dever, aprender a ler e brincar de bola. Eu gosto. É bom. A gente aprende a ler, a desenhar, a dançar Toré”. (MATEUS).

“Eu gosto dessa escola porque aprendi a ler, a escrever e tem festinhas de aniversário, das crianças e de Natal. A gente ganha presente. Na outra escola (convencional) não tinha e a tia era chata”. (TASSILA).

“Aqui é bom. É legal porque quando é o aniversário da gente os professores fazem festinha. Eu queria ir para outra escola, mas a minha mãe me colocou aqui porque na outra escola eu não aprendia nada. Eu gostei de estudar aqui porque eu aprendi a escrever”. (RAFAELA).

“O conteúdo é o mesmo. A diferença é que lá não tem Toré, nem aula de artesanato, não tem que aprender a tocar maraca, mas lá não tem festinha de aniversário, e a tia deixa a gente ficar de castigo se não fizer o dever de casa, e aqui não, se a gente não fizer o dever em casa, a gente faz na sala”. (BÁRBARA E ALINE – no ano de 2006 estudavam na escola indígena e na convencional).

“Essa escola é boa. Eu gosto dela”. (LEANDRO).

É bastante representativa essa questão das festinhas e dos presentes que eles ganham em datas comemorativas, pois falam com muita alegria dessas ocasiões, o que acredito estar relacionado às poucas oportunidades que essas crianças têm de viver isso em suas casas, uma vez que as famílias dispõem de poucos recursos financeiros. Então, poder ganhar presentes e festinhas na escola parece significar muito para estes meninos e meninas. A professora dessa turma sempre faz as festinhas de aniversário de seus alunos e diz que fica muito feliz com a alegria das crianças. Esta é uma ação própria dela, pois nem todos os professores fazem festinhas de aniversário. A mesma professora ensina também à noite numa turma de Educação de Jovens e Adultos e age da mesma maneira nas datas comemorativas e aniversários.

É importante perceber que os elementos característicos de um ensino diferenciado, veiculados na escola Chuy, foram citados pelos alunos no momento de

compararem o ensino das duas escolas, no sentido do que as diferenciavam; o que nos diz que esse ensino faz parte do cotidiano deles de um modo significativo; portanto, faz parte de sua produção de subjetividades.

As crianças que até 2006 ainda estudavam em duas escolas disseram que, se tivessem de escolher uma das duas, escolheriam estudar na Chuy. Creio que isso tem relação com algumas ações distintas que a “escola diferenciada” desenvolvia, no sentido de não agir da mesma maneira que a escola convencional (como a festinha particular de cada aniversariante, as aulas de Arte e Cultura). Além disso, demonstraram satisfação com as aprendizagens adquiridas, especialmente em relação ao processo de alfabetização, uma vez que alguns alunos enfatizaram a oportunidade que tiveram de aprender a ler e escrever nesta escola. Nessa fase escolar da criança, o grande êxito, esperado pelos pais, professores e pelas próprias crianças, é aprender a ler e escrever. Então, há vários fatores interligados que contribuem para que as crianças se interessem por essa escola.

Ainda sobre esse assunto, um dado que me chamou a atenção foi o fato de que a maior parte das crianças não reclamava por estudar em dois turnos; só falavam das vantagens. Até que, nesse mesmo contexto, duas crianças afirmaram sentirem-se cansadas com essa rotina:

“Eu pedi minha mãe pra estudar em duas escolas porque antes eu queria estudar em duas escolas, porque eu achava legal; os meus colegas estudavam e eu queria também. Eu achava legal, mas ficava cansada” (ISABEL).

“É muito cansativo ir de manhã e à tarde para a escola. Eu ficava com dor de cabeça” (TASSILA).

Percebe-se que as crianças expressam a sua relação com a escola apresentando vários sentidos, pois não existe um só motivo para o seu interesse. Esse espaço é significado pela criança de múltiplas formas.

De acordo com o que foi abordado, como essas crianças lidam com os discursos sobre a temática da identidade Pitaguary? Como vivem “o jogo” da afirmação e negação dessa identidade? Perceber esse jogo desde a da escola, local onde são ensinados os saberes concernentes a essa identidade, é importante para que se possa fazer outras relações, visto que a criança vive uma multiplicidade de experiências. O que caracteriza o seu cotidiano é a heterogeneidade das práticas de socialização e a interação com

diversos discursos enunciados nos vários espaços de vivência. E, como ensina Deleuze, ao refletir sobre a subjetividade e o devir-criança, “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem”. (1997, p.73).

Considerando o interesse nos discursos das crianças sobre a escola e a questão indígena, uma vez que esse assunto é dinamizado na sala de aula e bastante explorado pelos adultos, quando estes se referem à escola e às crianças, qual o sentido dos discursos sobre uma identidade Pitaguary para essas crianças? Como lidam elas com essa realidade?

Na intenção de facilitar o trabalho diante do material coletado, optei por organizar as informações por temáticas significativas do que estou querendo apresentar e compreender.

### **6.2.1. “Não somos índios de verdade, somos índios falsos”**

Nos vários momentos de trabalho de campo pude experimentar vários discursos enunciados pelas crianças, os quais apresentavam recorrências e manifestavam perspectivas iguais e também diferentes daquelas pronunciadas pelos outros atores sociais. Os discursos das crianças, que serão explicitados a seguir, têm a ver com as classificações das crianças em relação ao “ser índio”, expressam, portanto, maneiras de classificarem o que entendem por “ser índio” e formas de como se identificam como tal. Existe uma produção ambígua no que concerne às noções dessas crianças sobre “ser índio”, o que aponta para novas produções de subjetividade.

Foram várias as situações em que as crianças explicitaram: “não somos índios verdadeiros; somos índios falsos”, ou “não somos índios originais; somos falsos”. Essas falas foram ditas pelas crianças no espaço da sala de aula – num momento em que a professora ministrava a aula; mas também em diálogos que tinham comigo, dentro e fora da escola, e nos momentos de atividades direcionadas, tanto externamente como dentro do espaço da sala de aula.

Na atividade com fotografias, ao conversarmos sobre uma imagem que mostrava as crianças<sup>53</sup> dançando Toré, em um dos momentos perguntei:

Flávia - *Quem aqui dança Toré?*

Crianças - *Eu*

Flávia - *E quem é que dança Toré?*

Crianças - *É índio.*

Flávia - *São vocês?*

Eles ficaram, por um momento, calados, quando uma criança que em outras ocasiões sempre afirmou “ser índio”, disse:

“Índio anda pelado. Nós num somos índio não; nós anda vestido” (ROBERTO).

Em seguida, uma criança que em várias situações de sala de aula sempre fez questão de negar a idéia de “ser índia”, disse por duas vezes:

“Nós não somos índio não. Nós somos índios falsos porque nós num anda pelado”. (BÁRBARA).

“Nós num somos índio não; eu num vou mentir”. (ROBERTO).

A irmã de Roberto logo contesta:

“Nós somos índios, mas nós andamos na rua” (em oposição à idéia de que índio só anda no mato). (TASSILA).

Essas falas nos dizem como as crianças estão pensando, compreendendo o que está acontecendo no seu espaço. Suas afirmações, que negam uma identificação indígena, possibilitaram-me perceber como entendem o que é “ser índio”, ou seja, qual a imagem que elas têm do que é “ser índio”, e que imagem elas estão negando. Como é possível perceber, as crianças expressam uma idéia de índio que corresponde a uma visão por muito tempo veiculada na História do Brasil, que é um estereótipo do que é “ser índio”: viver na mata, andar nu, caçar. Essa idéia foi destacada pelas crianças em várias circunstâncias. A identificação do que é “ser índio”, com base em um modelo estereotipado, é vista pela maioria delas como sendo o “índio de verdade”. É como se

---

<sup>53</sup> Essa foto foi tirada em 2006, na Feira Cultural, promovida por essa escola Chuy. As crianças que estavam na foto e dançavam o Toré foram reconhecidas por ele, pois apontavam pronunciando o nome das crianças que eles conheciam. Nessa foto, as crianças, meninas e meninos, estavam todas “trajadas” com cocar, saia e pintura no corpo.

fosse uma imagem impressa que ficou para elas sobre o que é ser um “índio de verdade” – relacionado a uma imagem que ficou reconhecida, legitimada pela sociedade.

Assim, a idéia que a criança vem construindo sobre “ser índio” vincula-se às dimensões objetivas de suas várias experiências sociais, pois as informações são subjetivadas pelas crianças a partir dos vários meios de comunicação e espaços de interações de conhecimentos. A televisão (jornal, novelas, programas infantis etc.), a família, os livros (didáticos e paradidáticos), a escola, a igreja etc, possibilitam que as crianças apreendam uma determinada imagem dominante, construída socialmente, a respeito do que é “ser índio”. Essa imagem chega a ser mais forte do que aquilo escutado e aprendido por elas atualmente na escola, em relação ao “índio de verdade”. O Toré, a produção de artesanato e aprender a tocar maraca são saberes ensinados na escola pelo professor, como sendo específicos da “cultura indígena Pitaguary” e com o objetivo de se produzir o “índio de verdade”. Essas perspectivas subjetivas sobre o índio propiciaram que as crianças produzissem outra imagem, que se aproxima, mas que também se diferencia daquela veiculada na “escola diferenciada”. O que é mais forte nessas falas, em relação ao “índio de verdade”, são as marcas do estereótipo.

Aqui, tenciono chamar a atenção para dois tipos de veículos de informação com os quais as crianças têm um contato direto: a mídia (em especial, a televisão) e os livros escolares. As novelas e os desenhos animados sempre que vão tratar sobre a temática indígena expressam significados que tendem a produzir preconceitos, estigmas, ou seja, a um padrão de significação utilizado por um grupo na desqualificação do outro. O índio é preguiçoso, vive da pesca e caça, anda nu, vive na mata e mora em ocas. Em 2006, foi veiculada uma novela – *Bicho do Mato* - na rede Record de televisão, em que se abordava a vida do índio com algumas dessas características citadas, pois os indígenas viviam na mata, caçavam, tomavam banho no rio, usavam pouca roupa. Esta novela foi citada por duas crianças no momento em que elas falavam das características de um “índio de verdade”. Disseram-me que “índio de verdade” era igual àqueles da novela *Bicho do Mato*, pois moravam na mata e tinham cabelos lisos e “olhos puxados”. Assim, Miranda, dialogando com Guattari, nos diz que:

Dessa forma, não só a mídia, mas a tecnologia na sua totalidade se colocam como verdadeiros vetores de subjetivação. O essencial é entender que as máquinas que cada vez mais nos circundam, e das quais é impossível escaparmos, representam ‘formas hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas’ de certos aspectos da subjetividade (2000, p.40).

Assim como a televisão, os livros escolares também podem ser considerados verdadeiros vetores de subjetivação, pois são materiais informativos que os alunos utilizam durante toda a sua vida escolar. Os livros didáticos, especialmente os de História, são carregados com posições políticas, e muitos ainda expressam a história dominante, dos grandes fatos, dos heróis, uma história linear, eurocêntrica e elitista. A temática indígena é tratada, na maioria dos livros, da mesma maneira que na televisão; o que é predominante são estereótipos, passando uma idéia hegemônica sobre os grupos indígenas, quando sabemos que o prevaente na história do índio brasileiro é a heterogeneidade dos grupos quanto a organização, formas de aprendizagem, percepção sobre o mundo etc. As crianças Pitaguary, em seu contexto de aprendizagem, ainda interagem com esses livros, uma vez que não dispõem de material didático diferenciado, ficando a critério do professor contestar essa história e apresentar outras imagens. Os livros que existem na Escola Diferenciada Chuy são repassados pela Secretaria de Educação, os mesmos que vão para a escola convencional.

Outras falas das crianças corroboram essas afirmações anteriores, mas sugerem outras idéias sobre o que é “ser índio”. São importantes para que percebamos que, mesmo existindo uma predominância de certa forma de se ver o índio, com a qual elas não se identificam, elas constroem uma outra idéia para se classificarem como índios, mas diferente da dominante e daquela que é “transmitida” pelos professores e lideranças políticas locais. A imagem que algumas crianças constroem sobre “ser índio” é ambígua, fruto da interpretação dessa tensão em que elas vivem, ou seja, dos vários vetores experienciados e tidos como referência por elas. Como expressa Guattari e Rolnik,

(...) Para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade – tais como os de um grupo de psiquiatrizados; de um grupo de pessoas que querem organizar sua vida de um outro modo; de uma minoria social que quer se desfazer dos sistemas de coação que tendem a modelizá-la; de um grupo de mulheres que, mesmo em pequena escala, querem se libertar de um sistema opressivo de que são objeto há milênios, de um grupo de criadores que querem se livrar dos sistemas padronizadores em seu campo, ou até de *crianças* que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto – para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. (1996, p.49-50).

Esse processo de “singularização” (outras formas de percepção...) experimentado pelas crianças se constrói com base nessas várias experiências, uma vez que elas convivem em um regime de multiplicidade, sendo suas práticas discursivas consideradas como forma de contestar o que lhes é imposto, criando outras perspectivas. Mesmo que seja de forma ambígua, as crianças produzem uma interpretação para o seu meio, de uma maneira diferente dos discursos que lhes são oferecidos.

### **6.2.2 “Somos índios, mas somos índios falsos”**

Algumas crianças do grupo Pitaguary apresentam, portanto, um discurso em que se afirmam como índios, mas índios que se distanciam daqueles que elas entendem como “os verdadeiros”.

Existem algumas falas que nos ajudam a entender essa construção: Bárbara e Aline (primas), desde o início de minhas observações se apresentavam negando essa identidade indígena; afirmavam que eles (os Pitaguary) eram índios falsos, no entanto, em outras oportunidades, me falaram que eram índias. Curiosamente, de todas as outras atividades de sala de aula ministradas pela professora, nas quais tinham elas que dançar Toré, tocar a maraca, não queriam participar, porque diziam que não eram índias. Afirmavam que os seus pais eram, mas elas não. Já no momento em que conversamos de maneira reservada, fora do espaço da escola, me afirmaram que eram índias. Na intenção de compreender essa maneira ambígua de elas se classificarem, indaguei-as sobre tais afirmações. Não justificaram, porém, somente disseram que são índias.

Diante de vários contextos de convivência com essas crianças, foi possível interpretar que elas jogam com essa forma de identificação (ser ou não índia), pois existe toda uma coerção de seus amigos do colégio para que elas sejam índias, uma vez que eles afirmam que Bárbara e Aline são “índias de verdade”, pois são morenas, têm “olhos puxados” e cabelos pretos lisos. Percebi que essas meninas fazem questão de negar essa identidade quando estão diante dos colegas, porque não se vêem, e não querem ser vistas sob essa imagem modelar que ficou de índio, pois existe toda uma construção social pejorativa sobre o “ser índio”. Há algumas idéias que marcaram muito a subjetividade dos indivíduos em relação às sociedades indígenas: índio como selvagem, preguiçoso, sujo etc. Essa população sofreu e sofre vários estigmas,

especialmente aqueles relacionados à total exclusão social, pois não eram vistos como gente. É o diferente visto de forma negativa, pois não corresponde ao modelo, ao dito “normal”. Apesar de, atualmente, existir todo um trabalho “positivo” diante desta categoria social, o índio como categoria de direito, reconhecida pelo Estado, ainda há preconceitos. As marcas “negativas” ainda são presentes em algumas práticas discursivas e não discursivas, sendo motivo de negação, por algumas pessoas, dessa identidade, haja vista a possibilidade de não serem aceitas pelo grupo social.

Então, essas meninas se percebem como “índias”, mas, de acordo com o que elas acreditam que isso seja. Dizem que são índios, “mas índios falsos”. “(...) a subjetividade é assumida de diferentes formas, no cruzamento de vetores heterogêneos, por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI ROLNIK, 1996).

Assim, seguem algumas falas referentes a essa idéia anterior e à maneira como eles se classificam como falsos índios:

“Nós somos índios falsos porque a gente usa roupa, e índio anda nu. Somos índios, mas somos índios falsos. Índio de verdade anda de brinco, nu. A gente vê os índios na novela bicho do mato e eles têm cabelos lisos e olhos puxados. A gente é índio porque a gente faz colar, faz maracá, dança Toré”. (TASSILA).

“Eu sou índia igual aos outros daqui, como a tia (professora), o Jeová (diretor). Sou índia porque eu nasci da barriga da minha mãe e ela é índia, aí eu sou. Tia, índio puro tem cabelo liso e olho puxado”. (ISABEL).

“Todos nós somos índios (referindo-se às pessoas que convivem naquele espaço), até a tia é também (referência à pesquisadora). Nós fomos matriculados aqui, por isso nós somos índios”. (RAFAELA).

“Eu sou índio porque eu gosto de andar nas matas. “Ser índio” é ir para os lugares se apresentar (dançar Toré), é usar colar, cocar, roupa. Acho bom dançar Toré porque nós é índio”. (ROBERTO).

“Ser índio é estudar na escola dos índios”. (MATEUS).

Percebemos que essas crianças se definem como índios, baseadas no que elas vêm aprendendo na escola. São índios porque dançam Toré, fazem artesanato, tocam maraca, porque estudam nesta escola (espaço destinado para os índios Pitaguary). Esses saberes, no entanto, que são ensinados pelos agentes da “escola diferenciada”, na

perspectiva de formar o “novo Pitaguary”, o “Pitaguary de verdade”, o “Pitaguary do futuro”, têm sido significados pelas crianças como correspondentes ao “índio falso”. Portanto, temos uma inversão, do ponto de vista da criança, sobre o “índio de verdade”. Para elas, o “índio de verdade” existe, mas é uma realidade que está bem longe de suas experiências, pois não se percebem como tal. A idéia que elas vêm construindo acerca de si mesmas está relacionada ao que aprendem nesta escola, mas, por outro lado, não se percebem como fazendo parte do “índio verdadeiro, como é expresso pelos vários atores sociais, senão como “índios falsos”. Desta forma, essas crianças rejeitam o discurso dos adultos sobre ser “índio verdadeiro” e produzem a sua própria perspectiva, na qual se denominam como índios, mas como “índios falsos”. E a sua idéia sobre “ser índio” está relacionada ao presente, ao que elas estão vivendo, pois não expressam a dimensão de futuro, como abordada pelos adultos, uma vez que estes pensam a criança como uma possibilidade, ou seja, de serem os “índios do futuro”; ou seja, a idéia que a criança vai formulando sobre o seu meio é “qualitativamente diferente da do adulto” (COHN, 2005, p. 33). Portanto, ela não reproduz, em termos absolutos, o meio, o que nos possibilita compreender a subjetividade infantil como um princípio ativo e inventor de significações.

Nesse sentido, saliento que “a subjetividade de um indivíduo é marcada menos por uma etiqueta identificatória do que pela diversidade, pela heterogeneidade dos modos que ela pode assumir”. (MIRANDA, 2000, p.38).

O espaço de convivência dessas crianças, marcado por uma atmosfera de mobilização em prol de uma identidade coletiva, é propício para que elas produzam essas noções sobre “ser índio verdadeiro e índio falso”. Quero dizer que houve condições de possibilidade para a abertura de novos valores, novas percepções diante de uma perspectiva (índio estereotipado) que se apresenta na sociedade como hegemônica. Concordo com Deleuze, quando ele fala sobre o caráter processual e mutável do mundo, na sua essência de devir. “Uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo”. (1992, 214).

Ainda em relação às falas anteriores, menciono um aspecto que me chamou a atenção. As crianças, quando falam que são índias, ou quando identificam alguém como índio, sempre apontam para as dimensões visuais, isto é, sempre indicam características visíveis, perceptíveis visualmente; por exemplo, quando elas dizem que ser índio é usar colar, cocar, roupa de tucum. Isso também foi possível verificar em uma atividade

direcionada, em que elas tiveram que contar um pouco sobre o seu cotidiano. Nesta ocasião, foram feitas, por elas, desenhos que retrataram essa imagem.



Essas idéias estão relacionadas com a maneira como as crianças observam, classificam e identificam um índio, ou seja, quem, na perspectiva delas, poderia ser considerado índio. Portanto, os elementos que as fazem distinguir um índio de um não-índio seriam esses elementos visuais (usar brinco, colar, ter “aparência de índio”, dançar Toré). Elas se interessam por aquilo que é aparente na pessoa, e que reconhecem como pertencente à “cultura indígena”. Os “elementos diacríticos” são ensinados na escola pelos adultos, numa perspectiva política, na intenção de que essas crianças possam aprender e significar essa prática como um saber que pertence à sua realidade, aos Pitaguary. As crianças, no entanto, não reproduzem meramente esses saberes; ao contrário, o reelaboram, produzindo a sua interpretação, o seu significado dessa realidade. As falas e as intenções educativas dos adultos sobre o índio Pitaguary são percebidas e filtradas pelas crianças, produzindo uma perspectiva sobre essa realidade. É uma maneira de perceber qualitativamente diferente da do adulto, visto que este, além de destacar os aspectos visuais, expressa também a dimensão política nesses processos de classificação e identificação. “Como sujeito singular, portanto, não único, padronizado ou idealizado, a criança tem uma razão própria, outra, diferente da dos adultos”. (BENJAMIN apud LEITE, 1998, p. 141-142). Portanto, pensando na perspectiva do devir-criança, isso nos evidencia a idéia de que a criança escapa de um esquema de produção de conhecimento e lógica próprio dos adultos. As crianças têm

outra possibilidade de significar o meio, produzindo novas subjetividades, novos devires.

Com efeito, as crianças podem subverter o que lhes é estabelecido, criando novas possibilidades, perspectivas. Assim, Deleuze nos diz que “[...] uma sociedade nos parece definir-se menos por suas contradições que por suas linhas de fuga, ela foge por todos os lados, e é muito interessante tentar acompanhar em tal ou qual momento as linhas de fuga que se delineiam”. (1992, p.212).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impressionante como o conhecimento é passível de interpretações as mais diversas, e que estas ora se complementam, ora divergem. E o mais interessante é que isso resulta em grande riqueza para a história, pois nos faz perceber que o conhecimento sobre um determinado objeto não é único e “verdadeiro”, mas sim construído com base em compreensões, interesses e valores próprios de um determinado contexto histórico.

A discussão sobre a identidade e a diferença, na perspectiva da utilização dessas noções no campo das ciências sociais, principalmente da educação, contribui para a construção de uma crítica da forma como vêm sendo agenciadas, especialmente quando se trata dos estudos sobre os movimentos sociais, as discussões sobre a etnicidade. Há, portanto, outras formas de pensar, em que a diferença pode ser pensada em si mesma, a partir das idéias de Deleuze, e não submissa a uma identidade.

Os termos identidade e diferença seguem um percurso, marcado por um movimento intenso em relação às formas como estes foram agenciados em determinados contextos históricos, tanto na dimensão intelectual, como conceitos, bem assim nas práticas sociais cotidianas, o que deu ensejo às discussões sobre os processos de inclusão e exclusão da diferença. Assim, tais noções estão diretamente atreladas a uma forma de pensamento que tem fundamento no “conhecimento representativo” - herança da Filosofia platônica e aristotélica. Essa Filosofia estabeleceu pensar a diferença submetida às regras da identidade e da semelhança.

Deleuze, entretanto, contribui com suas idéias sobre a “diferença pura”, pois nos possibilita pensar a diferença em si mesma, ou seja, sem a necessidade de ela estar submissa à identidade. Ajuda-nos, por conseguinte, a entender os processos de exclusão das diferenças, pois estas, pensadas dentro do modelo da identidade, foram sufocadas, ou seja, normalizadas. A educação escolar moderna foi um dos elementos significativos no processo de normalização dos indivíduos. O que existe, contudo, é a diferença em permanente movimento e ela vem a cada dia explodindo, criando problema, e a escola, munida de suas pedagogias, de suas “tecnologias de governo”, vem tentando aproximá-la de um modelo, de uma identidade, do dito “normal”. Nesse sentido, o exame das relações saber/poder é necessário para que se entenda as produções de subjetividades infantis. Quando se fala da inclusão das diferenças, pode-se estar, na realidade,

desenvolvendo processos de exclusão, uma vez que existe uma referência de normalidade a ser alcançada.

Ao falar de identidade, especialmente à coletiva, chamo a atenção para o que isso acarreta, ou seja, quando tentamos, a partir de um discurso, dizer que os indivíduos são idênticos, e tomá-lo como “verdadeiro”. Um exemplo disso é o que se passou a entender por infância, ou seja, criou-se um conceito de infância numa perspectiva generalista e passou-se a empregá-lo de tal forma que foram se constituindo várias formas de estigmatização e discriminação da diferença, uma vez que não existe apenas uma forma de se pensar e manifestar a infância.

Naturalizou-se um conceito de infância, criado na Modernidade (a criança que precisa de proteção, de cuidados, de educação especializada...), mas existem outros que não atendem ao modelo estabelecido (as crianças abandonadas, os menores, os delinquentes...). A criança que foge, escapa ao modelo de infância, é considerada como “o outro” da história, que precisa ser estudado, conhecido, para que possa ser mais bem “governado”. Temos de pensar que a infância é uma construção, uma experiência constantemente modificada e reinterpretada de maneiras distintas.

Nesse sentido, pesquisar uma realidade e refletir sobre ela é um grande exercício em aprender como ver o outro, as suas especificidades, a sua história. É situar-se como curioso e aprendiz de algo diferente; isto é, saber que não somos únicos, tampouco que temos a “verdade” sobre o outro. Talvez sejamos parte do olhar do outro. É interessante, nesta ocasião, nos permitir indagar e refletir o que nos trazem as palavras de Larrosa e Lara, que propõem “inverter a direção do modo de olhar: a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela”. (1998:08).

Assim, conhecer outras singularidades, outras infâncias, possibilita deslocar o olhar de uma concepção dominante sobre a infância e falar de outras experiências, de outras “verdades” que fogem ao estabelecido, pois não podemos, principalmente nos dias de hoje, generalizar um conceito de infância, considerando que cada realidade tem suas especificidades, sua história, sua maneira de construir os significados da vida e de ver o mundo. A diferença é que “bate à porta” da experiência, e não a identidade. As concepções hegemônicas sobre as denominadas “minorias” (crianças, índios, negros, mulheres etc) não têm vez na experiência das práticas cotidianas dos sujeitos, pois o que há é o predomínio da heterogeneidade.

Perceber as significações dessas crianças sobre a experiência vivida no que concerne à escola, aos “saberes diferenciados”, às suas formas de identificação, foi muito pertinente para pensar a diferença.

A “Escola Diferenciada” dos Pitaguary representa para o movimento um símbolo de “luta” e afirmação da sua etnicidade, uma vez que no âmbito do discurso a escola carrega uma particularidade, que é formar as crianças Pitaguary, objetivando “saberes diferenciados”. Portanto, ela é utilizada como estratégia política, sendo mobilizada para os fins desse grupo; se a terra era o símbolo mais significativo da “luta” indígena, agora é a “escola diferenciada”.

Perceber as experiências que as crianças deste grupo vivem foi importante para pensar as subjetividades que elas estão construindo, diante do contexto de experiência (escola, família, mídia, igreja...). Algumas crianças vão produzindo novas significações sobre o seu meio, uma vez que os discursos sobre “ser índio” são enunciados por elas de uma forma que subverte aquele enunciado por outros atores sociais, pela escola, pela mídia. Elas criam novas percepções, a partir dessas referências e jogos estratégicos de identificação. Nesse cenário, as crianças vão construindo determinadas imagens heterogêneas e dinâmicas do que elas entendem por “ser índio”.

É diante das referências que elas têm do mundo que vão produzindo suas percepções. Portanto, elas não reproduzem, em termos absolutos, o meio, fato que nos possibilita compreender a subjetividade infantil como um princípio ativo e inventor de significações.

A criança Pitaguary vive uma experiência potencializadora de novas subjetividades, novas singularidades. Fica claro que a intenção é de destacar essa experiência infantil como produtora de uma subjetividade, de outros valores, o que reflete na elaboração de nosso pensar, de nossas subjetividades sobre a infância.

Portanto, compreender a infância não só como uma fase contínua, mas também como uma experiência que inaugura novos conceitos, outros lugares para a infância. Essa perspectiva pode instaurar um novo caminho para se pensar a educação das crianças, principalmente, porque se passa a entender que não existe um conceito homogêneo e “verdadeiro” sobre a infância, mas sim que ele é produzido socialmente, o que vem suscitar um pensar a educação numa perspectiva singular, considerando a diversidade das experiências que vivem as crianças, e que necessitam ser sentidas e

pensadas, levando em conta sua realidade, seus referenciais de mundo. Deve-se, entretanto, considerar as relações de saber/poder que fazem parte desse processo de conhecimento do outro, pois o sujeito é mais efeito do discurso do que sujeito do discurso, o que não significa existir um determinismo puro, do qual não se possa mudar as regras.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para outras problematizações futuras em relação às discussões em torno da identidade e da diferença, especialmente em relação ao estudo com grupos que mobilizam uma diferença singular, com o objetivo de reivindicar uma identidade étnica. É, conseguintemente, importante problematizarmos algumas afirmações legitimadas no campo das ciências sociais, objetivando desconstruir certos discursos e possibilitar outras formas de percepção, outras formas de pensar, um outro devir.

Algumas indagações, a partir da minha experiência de pesquisa dessa realidade, podem suscitar outras problemáticas. Detive-me em realizar a pesquisa com algumas crianças que estudavam na Escola Diferenciada Chuy; no entanto, outras experiências podem ser pesquisadas no grupo. Por exemplo, qual a compreensão das crianças que estudaram nas duas escolas (convencional e indígena) e decidiram continuar estudando na escola convencional? Qual o seu pensamento acerca da “escola diferenciada” e sobre “ser índio?” Qual a perspectiva das outras crianças que estudam na Escola Diferenciada Itaara? Que subjetividades se constroem em relação “ao ser índio”, uma vez que, nessa escola, os processos de ensino-aprendizagem dos “saberes diferenciados” são cotidianos, especialmente da dança do Toré? Portanto, são questões que podem nos apresentar outras singularidades. . .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**. Dissertação de mestrado em Educação. Fortaleza: UFC, 2000.
- \_\_\_\_\_. **As “Escolas Diferenciadas” dos índios Tapebas**. Tese de doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, Pessimismo, criação: Pedagogia do conceito e resistência. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol.26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005 – Tradução de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- BRAZ, Isabelle. O Ceará índio. **Revista Universidade pública**. Fortaleza: UFC, N: 12 – julho/agosto – 2002
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.
- CÂMARA, Isabelle. O Ceará Indígena. **O Povo**; 21/04/07; Disponível em <http://admin.opovo.com.br>. Acesso em: 02/05/07.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000.
- CIMI (Conselho Indigenista Missionário). **Outros 5000: construindo uma nova história**. São Paulo: Salesiana, 2001.
- Comissão Pró-Índio: **a questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CONH, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância.** (Dissertação de mestrado - UFC)Fortaleza, 2006

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Subjetividade e menor-idade:** acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo:Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997

\_\_\_\_\_. & GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro:Ed.34, 1992.

DIÁRIO DO NORDESTE. Índios Pitaguary fecham via e destroem muro em protesto contra posseiros; 10/12/01. Disponível em: [www.diariodonordeste.com.br](http://www.diariodonordeste.com.br). Acesso em: 15/03/06.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias.** Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DORNELLE, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança Cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

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

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

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

FUNAI. [www.funai.gov.br/mapas/fundiario/ce/ce-pitaguary.htm](http://www.funai.gov.br/mapas/fundiario/ce/ce-pitaguary.htm). Acesso em: 04/05/07

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação.** Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, R.J:Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: JC, 1989.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 2<sup>a</sup> ed. Petropolis: Vozes, 1986.

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

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_ (org). Infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

LARA FERRE, Nuria Pérez de. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença; Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte, 2001.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia. **A infância e produção cultural**. Campinas –SP: Papyrus, 1998.

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

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARREIRO, Flávia. **Brasil vive boom do “orgulho indígena”**; 20/11/06. Disponível em: <http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=320606>; Acesso em: 02/05/07.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: A (des) construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. In: **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, N. 49, novembro 1997 pp. 47-64. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/>, Acesso em: 22/03/07.

MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** (Texto entregue na ocasião de uma palestra) RFRS, 2005.

NUNES, Ângela M. **O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras.** In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

POVO (O). **Índios Pitaguary** – Aldeia da moda. Caderno Vida e Arte; 16/04/07. Disponível em <http://admin.opovo.com.br>. Acesso em: 02/05/07.

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

OLIVEIRA, Claudia Regina. O conhecimento social da criança e a educação infantil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta** – Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

\_\_\_\_\_. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **TORÉ: Regime Encantado dos Índios do Nordeste.** Recife: Fundação Joaquim Nambuco, Editora Massangrana, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília:Paralelo 15. 2006.

\_\_\_\_\_. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira Editora, 1976.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4 ed. São Paulo: T. A Queiroz, 1996.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença.** São Paulo: USP, Editora 34, 2000.

PINHEIRO, Joceny de Deus. **Arte de Contar, Exercício de Rememorar: As narrativas dos Índios Pitaguary.** Dissertação de Mestrado do PPG em Sociologia da UFC, 2002 a.

PINHEIRO, Francisco José. História do Conflito: Os Povos Nativos e os Europeus no Ceará. In: PINHEIRO, Joceny de Deus (Org.). **Ceará: Terra da Luz, Terra dos índios – história, presença, perspectiva.** Fortaleza: Ministério Público Federal. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão. FUNAI; IPHAN/4ª Superintendência Regional, 2002b.

PORTO ALEGRE, Sylvia. De ignorados a reconhecidos: “a virada” dos povos indígenas no Ceará. In: PINHEIRO, Joceny de Deus (Org.). **Ceará: Terra da Luz, Terra dos índios – história, presença, perspectiva.** Fortaleza: Ministério Público Federal. 6<sup>a</sup> Câmara de Coordenação e Revisão. FUNAI; IPHAN/4<sup>a</sup> Superintendência Regional, 2002.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (Orgs.). **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SANTOS, Robson dos. Afinal, o que são Direitos Humanos? In: **Sociologia – Ciência e Vida.** Direitos Humanos. Editora Escala. Ano I, n. 5.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP & A, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Diferenças – as armadilhas de um sistema de exclusão.** 2003; [http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_05/EntCarlosSkliarFdg.htm](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm) Acesso em: 05/03/07.

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

\_\_\_\_\_. Contribuições da Etnologia indígena brasileira à Antropologia da criança. In: \_\_\_\_\_; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Edson. **Povos Indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica.** Disponível em: [www. Seol.com.br/mneme/](http://www.Seol.com.br/mneme/). Acesso em: 25/09/2005.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Marina Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RJ: Vozes, 1998.

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. **In: Economia e Sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. V1. Brasília: Ed. UNB, 1994.

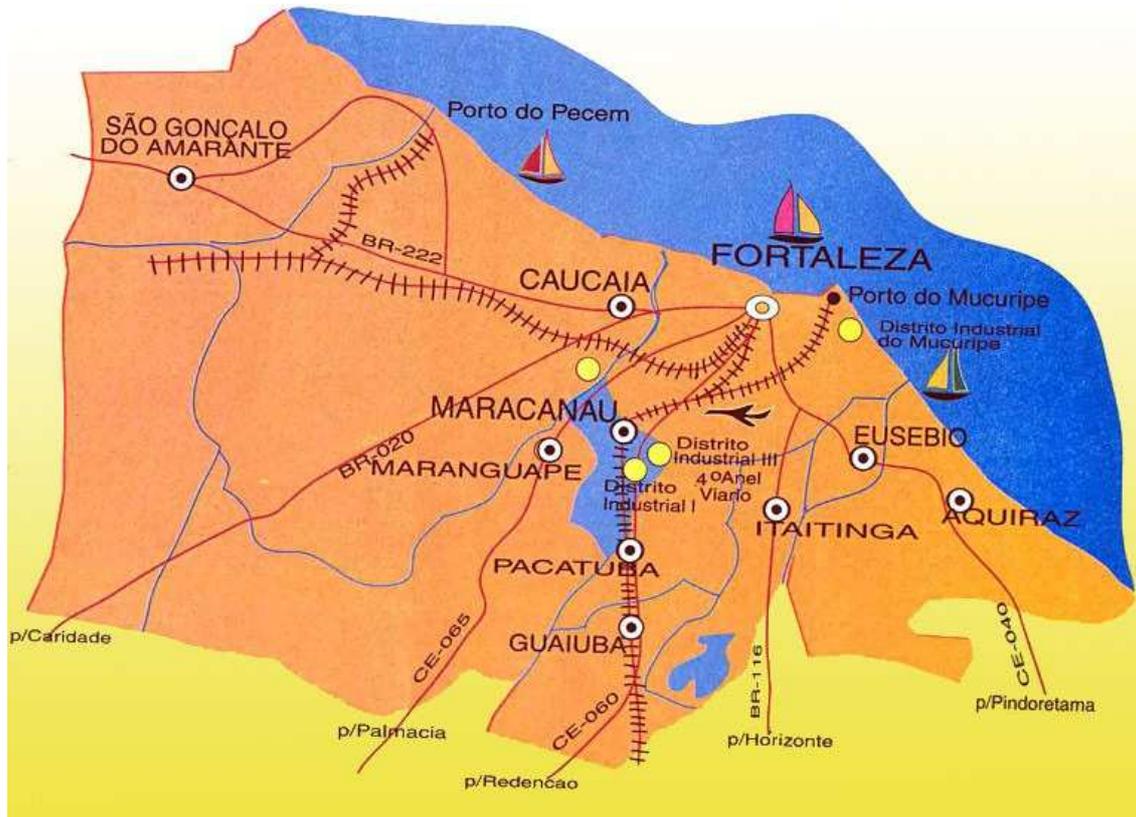
## **ANEXOS**

**Anexo 1 – Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza**

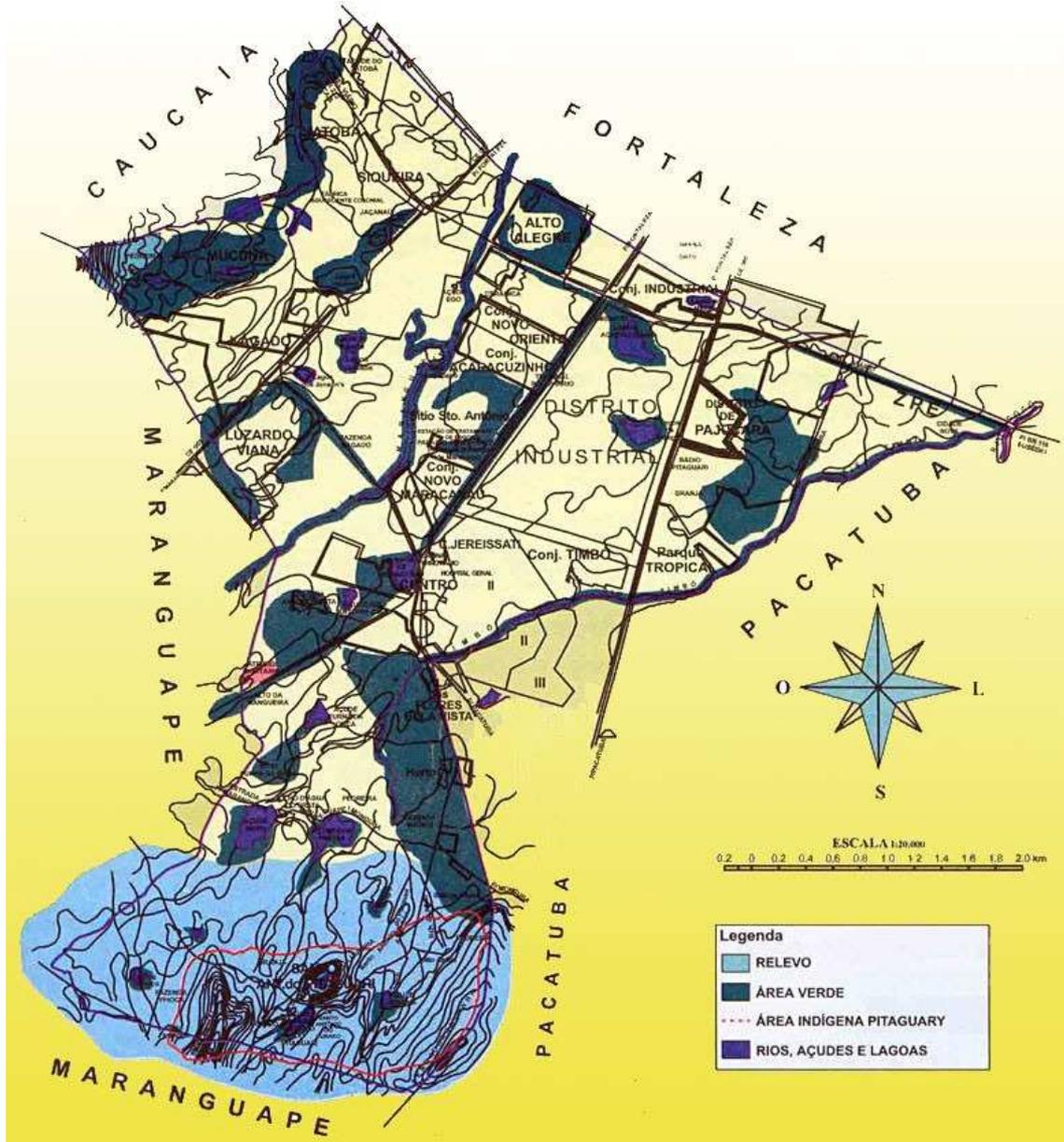
**Anexo 2 – Mapa do Município de Maracanaú**

**Anexo 3 – Figura Cartográfica do grupo Pitaguary**

Anexo 1 – Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza



### Anexo 2 – Mapa do Município de Maracanaú



## Anexo 3 – Figura Cartográfica do grupo Pitaguary

