



EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ÍNDIOS

CONSENSOS E DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO
DOCENTE TAPEBA, PITAGUARY E JENIPAPO-KANINDÉ

RITA GOMES DO NASCIMENTO
2006

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

RITA GOMES DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ÍNDIOS
CONSENSOS E DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE TAPEBA,
PITAGUARY E JENIPAPO-KANINDÉ

NATAL
2006

Rita Gomes do Nascimento

EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ÍNDIOS
CONSENSOS E DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE TAPEBA,
PITAGUARY E JENIPAPO-KANINDÉ

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

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

NATAL
2006

Foto da capa
Criança Pitaguary – www.isa.org.br

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte / Biblioteca Central Zila Mamede

Nascimento, Rita Gomes do.

Educação escolar dos índios : consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé / Rita Gomes do Nascimento. – Natal, 2006.

140 p.

Orientador: Rosália de Fátima e Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação de professores – Índios. – Dissertação. 2. Índios – Educação –

Rita Gomes do Nascimento

EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS ÍNDIOS
CONSENSOS E DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE TAPEBA,
PITAGUARY E JENIPAPO-KANINDÉ

Dissertação submetida à comissão examinadora
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Educação

Apresentada em _____ / _____ / _____

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

Prof. Dr. Armando Martins de Barros – UFF
Examinador Externo

Prof^a Dr^a Julie Antoinette Cavnac – UFRN
Examinadora Interna

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

NATAL
2006

*À Dona Gonçala, minha mãe.
À Yasmim, minha filha*

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Rosália de Fátima e Silva, orientadora “escolhida” por diversas vezes, sem o saber, para ajudar-me nessa tarefa. Sua “escuta sensível” e tantas outras percepções foram imprescindíveis.

À Professora Doutora Márcia Maria Gurgel Ribeiro que, na atenta leitura do trabalho em suas etapas finais, deu-me valiosas sugestões, incorporadas, na medida do possível, a sua presente versão.

À Professora Doutora Julie Cavnac pela leitura criteriosa e atenta do texto em suas versões iniciais, durante os seminários de orientação, e por aceitar, mais uma vez, fazer parte da banca examinadora do trabalho.

Ao Professor Doutor Armando Martins de Barros que, com gentileza e prontidão, aceitou participar da banca examinadora.

A Luiz Antônio, companheiro, pelas diversas leituras, permeadas de afeto.

Aos formadores indígenas entrevistados, os sujeitos/atores/autores da educação diferenciada no Ceará.

A Sônia e Helena, irmãs, por suas “estruturas estruturantes”, materiais e simbólicas.

A Elda Maciel, amiga, por incentivar-me “nos estudos”, sempre.

A Viviane e Lenira, pela atenção em muitos momentos importantes aqui em Natal.

Às instituições que viabilizaram a realização da pesquisa: SEDUC, FUNCAP, FUNAI e UFRN.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMIT	– Associação Missão Tremembé
APROINT	– Associação dos Professores indígenas Tapeba
CEC	– Conselho de Educação do Ceará
CNE / CEB	– Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
ISA	– Instituto Sócio-Ambiental
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NUEEIN	– Núcleo de Educação Escolar Indígena
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PNE	– Plano Nacional de Educação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SEDUC	– Secretaria de Educação Básica do Ceará
SIL	– Summer Institute of Linguistic
SPI	– Serviço de Proteção ao Índio
TI	– Terra Indígena
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UNEMAT	– Universidade Estadual do Mato Grosso

*Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.*

Paulo Freire

RESUMO

Neste trabalho temos como objeto de estudo o espaço político dos debates entre os formadores indígenas (professores e lideranças) acerca do projeto de formação de seus docentes, na proposição e gestão de um ensino escolar diferenciado. Em tais debates encontra-se manifesto o processo de constituição dos índios enquanto sujeitos políticos, reivindicando direitos sócio-culturais e históricos informadores do movimento indígena. Além disso, a ocorrência de alguns dissensos nestes debates nos fizeram pensar na necessidade de, em alguns momentos, transcendermos a literalidade dos discursos, atentando para o não-dito e as subjetividades e intersubjetividades presentes nos processos de interação entre os sujeitos/atores/autores implicados. Neste sentido, encontramos na proposta metodológica da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996), referenciando uma leitura complementar de diversos conceitos sócio-antropológicos, uma das nossas principais orientações. “Dando voz” aos sujeitos entrevistados e partindo de suas falas, buscamos investigar os significados das ações destes indivíduos, concebendo-os como sujeitos históricos. O objetivo central da pesquisa é, portanto, a compreensão dos diferentes sentidos atribuídos ao ser professor indígena e à escola diferenciada nas discussões a respeito das experiências de formação docente vivenciadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, iniciado em 2001 e concluído em 2005 no estado do Ceará.

Palavras-chave: Formação docente; Índios; Educação; Escolas diferenciadas; Educação escolar indígena

RESUME

L'objet d'étude de notre travail est l'espace politique des débats entre les formateurs indigènes (professeurs et líderes) à propos du projet de formation des enseignants, de la proposition et de la gestion d'un enseignement scolaire différencié. Dans ces débats, est rendu manifeste le processus de constitution des indiens comme sujets politiques, revendiquant des droits sociaux-culturels et historiques qui révèlent des dimensions importantes et présentes dans le mouvement indigène. Les consensus et les dissensions entre les formateurs et les líderes nous ont fait penser à la nécessité, en certaines occasions, de transcender la littéralité des discours, en relevant le non-dit et les intersubjectivités impliquées dans les processus d'interaction entre les sujets/acteurs/auteurs. Dans ce sens, nous trouvons, dans la proposition méthodologique de l'entrevue compréhensive (KAUFMANN, 1996), et faisant appel à une lecture complémentaire des divers concepts socio-anthropologiques, une de notre principale orientation. "Redonnant la voix" aux sujets interviewés et partant de leur discours, nous cherchons à étudier les significations des actions de ces individus, en les considérant comme des sujets historiques. L'objectif principal de la recherche réside donc dans la compréhension des différents sens attribués à "l'être" professeur indigène et à l'école différenciée dans les discussions à propos des expériences de formation enseignante vécues dans le cours Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, commencé en 2001 et conclu en 2005, dans l'état du Ceará.

Mots-clés: Formation enseignante ; Indiens ; Éducation ; Écoles différenciées; Éducation écolier indigène

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.1.1 Nas trilhas da educação, história e antropologia	21
1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	24
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2 TRAJETÓRIAS DE UM AUTO-RECONHECIMENTO	29
2.1 APRESENTANDO OS GRUPOS ÉTNICOS	31
2.1.1 Jenipapo-Kanindé	32
2.1.2 Pitaguary	34
2.1.3 Tapeba	35
2.2 IDENTIDADE: UM JOGO DE POSSÍVEIS	36
2.2.1 Temporalidade e situacionalidade nas construções identitárias	42
2.3 DE VOLTA A CENA: A UNIDADE PELA DIFERENÇA	46
2.3.1 O aparecimento de “novos” sujeitos políticos	54
2.4 SÍNTESE INTEGRADORA	59
3 POR UMA ESCOLA DIFERENCIADA	61
3.1 “UMA ESCOLA DO NOSSO JEITO”	62
3.1.1 Sendo professor nas escolas diferenciadas	68
3.1.2 O reconhecimento como um compromisso sócio-cultural	74
3.2 OS CONSENSOS E OS DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS	78
3.2.1 Um exercício de unidade	82
3.3 AS RELAÇÕES COM “O OUTRO” E ENTRE SI NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	91
3.4 SÍNTESE INTEGRADORA	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	121



Liderança Tapeba
Fonte: FUNAI/NAL/CE

1 INTRODUÇÃO

Os cursos para a formação de docentes indígenas estão inseridos no âmbito dos projetos de educação diferenciada empreendidos, nas últimas duas décadas, em locais onde existem práticas de Educação Escolar Indígena. Tais experiências evidenciam a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores não-índios em contextos indígenas. Assim, estes grupos indicariam membros de suas próprias etnias, com experiência ou não em sala de aula, para participarem de uma formação específica, buscando uma melhor preparação dos professores para o exercício docente nas escolas de suas comunidades. O objetivo precípua destas ações residiria, então, na tentativa de promoção de uma maior autonomia e desenvolvimento das formas de manutenção e reprodução de seus saberes culturais, procurando, sobremaneira, propor e gerir práticas de ensino compatíveis com seus modos de vida.

Desse modo, neste trabalho, temos como objeto de estudo o espaço político do debate entre os formadores indígenas (professores e lideranças) acerca do projeto de formação de seus docentes, na proposição e gestão de um ensino escolar diferenciado. Partimos do pressuposto de que, nestes debates, encontra-se manifesto o processo de constituição dos índios enquanto sujeitos políticos, reivindicando direitos sócio-culturais e históricos informadores do movimento indígena. Além disso, a ocorrência de alguns dissensos neste debate nos fizeram pensar na necessidade de, em determinados momentos, transcendermos a literalidade dos discursos, atentando para o não-dito e as subjetividades e intersubjetividades presentes nos processos de interação entre os sujeitos/atores/atores implicados. Com isso, temos como propósito compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ser professor indígena e à escola diferenciada. A formação de professores indígenas no Ceará é, então, o tema central nessa pesquisa, a partir das experiências vivenciadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, iniciado em 2001 e concluído em 2005.

De uma maneira geral, os cursos de formação docente, como extensão da escola diferenciada, inscrevem-se no movimento que chamaremos de **educação escolar dos índios**, contraposto à perspectiva denominada de **educação escolar para os índios**. Enquanto esta última diz respeito às experiências vivenciadas por estes grupos étnicos desde o período colonial até recentemente, orientadas por um pensamento assimilacionista e integracionista, o primeiro expressa uma nova perspectiva de educação escolar, em que estão inscritas algumas das demandas do movimento indígena e as conseqüentes influências da organização política de professores e comunidades. Em síntese, o que

caracterizaria a **educação escolar para os índios** seriam as suas origens externas, impondo um modelo de educação alheio aos aspectos sócio-culturais e históricos destes grupos, ao passo que a **educação escolar dos índios** é perpassada pela idéia de autonomia, oriunda de uma melhor adequação das práticas de ensino aos seus interesses e modos de vida ou saberes sócio-culturais.

Desse modo, baseando-se nas expectativas inscritas nos discursos instituidores de uma demanda diferenciada de Educação Escolar Indígena, observamos que, na história desta prática educacional, as finalidades apresentadas nem sempre estiveram voltadas para as reais necessidades dos povos assistidos. Neste sentido, emerge um conjunto de imagens que denotam objetivos oscilantes entre a intenção de transformá-los em mão de obra adequada à economia vigente e a declaração de protegê-los, tomando-os, desta feita, como **patrimônio nacional**. Tais objetivos contrastam com a recente busca de afirmação e reconhecimento das diferenças étnico-culturais que norteiam os movimentos de implantação das escolas diferenciadas e propostas de formação docente para professores indígenas.

Ainda caracterizando a perspectiva de **educação escolar para os índios**, percebemos que, de um modo geral, durante um longo período dos processos educativos voltados para esses povos, houve a negação da diversidade cultural, chegando a causar inclusive o aniquilamento físico de muitos grupos étnicos. Com isto, muitas práticas pedagógicas, geralmente importadas de outros contextos sócio-históricos, mostraram-se inadequadas à realidade étnico-cultural brasileira, resultando, muitas vezes, no fracasso desses projetos educativos.

A perspectiva da **educação escolar dos índios**, por sua vez, vem se caracterizando, influenciada pelos ideais do movimento indígena, pelo protagonismo dos índios em seus projetos e práticas educativas. Nessa perspectiva, a diferença emerge como categoria central da educação escolar voltada para estes grupos étnicos, pondo em relevo os interesses de cada comunidade no diálogo intercultural travado entre os parâmetros da educação nacional e suas práticas docentes. A esse respeito, veremos como os anseios dos grupos étnicos se inscrevem em suas práticas pedagógicas e se refletem em suas experiências de formação docente. Sendo assim, as propostas de uma educação diferenciada e dos cursos de formação de docentes indígenas visam garantir, de forma precípua, o “direito à manutenção de suas línguas e culturas e à uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com

objetivos e currículos específicos, de acordo com seus próprios projetos” (SILVA; FERREIRA, 2001, p.9).

Os cursos de formação de docentes indígenas se apresentam como uma novidade no cenário educacional brasileiro. São implementados, de forma mais efetiva, no âmbito das políticas governamentais surgidas a partir da década de 1990, em boa parte dos estados brasileiros que executam projetos na área de Educação Escolar Indígena. As experiências anteriores no campo da formação de professores índios eram, basicamente, de autoria de agências não governamentais de apoio a esses grupos. No Ceará, as primeiras experiências com a formação desses docentes foram de iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) que, atendendo às diretrizes da política educacional nacional, inicia, em 1998, uma série de atividades pedagógicas voltadas para a formação dos professores indígenas.

No entanto, dado o caráter incipiente dessas ações, passando, inclusive, por períodos de descontinuidade e estagnação, alguns grupos indígenas resolveram propor alternativas nesta área. Emerge, então, um contexto de debates em torno da formação do docente indígena, resultando na criação dos primeiros cursos de formação para estes professores. É neste contexto ainda que a SEDUC, junto aos grupos indígenas, articula a proposta de um curso de formação envolvendo todas as etnias do Ceará. A partir das divergências surgidas nesta proposta, foram criados outros cursos de formação que se contrapunham em muitos aspectos.

Em decorrência desse processo, passaram a existir três cursos de formação de professores indígenas no Estado. O primeiro, **Magistério Indígena Tremembé**, ligado a Universidade Federal do Ceará (UFC), realizou-se junto aos índios Tremembé de Almofala (Itarema). O **Curso para Formação de Professores Indígenas**, organizado pela SEDUC, por sua vez, envolveu as etnias Potiguara (Crateús, Tamboril, Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga), Kanindé (Baturité e Canindé), Kariri (Crateús), parte do Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) e Tremembé do Córrego do João Pereira (Acarau). Finalmente, o **Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**, ligado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), envolveu os Tapeba (Caucaia), os Pitaguary (Maracanaú) e parte dos Jenipapo-Kanindé (Aquiraz).

Este último foi escolhido como campo empírico de pesquisa na investigação dos sentidos que professores e lideranças atribuem aos seus projetos de escolas diferenciadas. Elencamos como critérios de escolha o destaque político de seus participantes com o

objetivo de promover o curso; o envolvimento das lideranças e professores das três etnias como os seus principais proponentes, apresentando-se, então, como protagonistas dessa ação; e por fim, o nosso acompanhamento, como técnica em educação, em boa parte de suas etapas.

Nosso interesse pelas questões indígenas está ligado às experiências de vida pessoal, profissional e, por conseguinte, de reflexão acadêmica. Nessas experiências estão inscritas nossas próprias “formações” enquanto formadora e aprendente⁷ na contínua tarefa de nos formarmos. Entendemos, então, que nos processos formativos oriundos das experiências de vida nos produzimos a nós mesmos, pois a formação afeta as identidades e as subjetividades, sempre em evolução. Concordando com Josso (2004, p.234), acreditamos que “[...] as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido [...] em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se”. Dessa forma, as aprendizagens decorrentes das experiências de vida também devem ser consideradas como formadoras, tendo em vista sua presença norteadora ou referencial em nossas práxis sócio-educativas.

No campo pessoal, o interesse por estas questões está ligado ao fato de pertencermos a um grupo étnico: os Potiguara em Crateús, no Ceará. Dessa forma, desenvolver a presente pesquisa também assume o significado de reafirmarmos nosso compromisso enquanto sujeito implicado nas questões que dizem respeito à educação escolar dos índios. A condição de índia, ex-aluna de uma formação docente diferenciada e profissional da área de Educação Escolar Indígena, nos coloca uma série de questionamentos que remetem a um duplo problema: o da implicação e dos referenciais necessários à pesquisa. Sobre esse assunto, em consonância com as sugestões de Lourau (1998), acreditamos que a referência de uma pesquisa não é puramente conceitual, ela contém toda uma carga da vida passada e presente do pesquisador, pondo em xeque a proposta de uma ciência social unitária. Entendemos, assim, que a escolha, tanto dos problemas a serem investigados quanto dos referenciais teórico-metodológicos e disciplinares para o tratamento e análise destes problemas, encontra-se visceralmente ligada à trajetória histórico-biográfica do pesquisador. Vemos residir neste ponto, a um só tempo, a singularidade e pluralidade das pesquisas em ciências sociais ou humanas.

⁷ Empregamos o termo *aprendente* no sentido sugerido por Josso (2004) que, diferente de *aprendiz*, diz respeito ao ponto de vista daquele que aprende e ao seu processo de aprendizagem.

No que concerne à nossa experiência de vida profissional, em função de compormos o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NUEEIN) da SEDUC, é posta em evidência uma segunda dimensão de nossa implicação nas questões de educação indígena: a condição de técnica do órgão estadual de educação responsável pela implementação de políticas públicas direcionadas a esta área. Nessa condição, acompanhamos o desenvolvimento do curso de formação em análise, participando, de forma efetiva, da maioria de suas etapas.

No âmbito da reflexão acadêmica, sentimos a carência de um maior número de pesquisas que contemplem, localmente, a educação escolar indígena. Salvo alguns trabalhos sobre a educação diferenciada no Ceará, inexitem investigações sobre os cursos de formação dos professores índios no Estado⁸. Dentre as pesquisas etnográficas realizadas sobre estes grupos étnicos – geralmente por antropólogos ou historiadores – poucas estão voltadas para as especificidades relativas à escolarização desses grupos. Finalmente, destacamos a importância do olhar de uma educadora nesse universo, lembrando da necessidade de se considerar, conjuntamente, os saberes pedagógicos dessas práticas educacionais e os contextos sócio-culturais dos quais fazem parte.

Vale ressaltar ainda que, no universo das pesquisas indigenistas, é comum ocorrer o estabelecimento, formal ou informal, de condições para a realização da investigação, ditadas pelos próprios grupos pesquisados. Assim, em muitos casos, é explicitamente solicitado ao pesquisador **um retorno** dos resultados da pesquisa à comunidade, nos fazendo lembrar que toda interação é regida pela lógica da troca⁹, mesmo que expressa, muitas vezes, pela desigualdade. Em nosso caso, ficou acordada uma espécie de articulação entre os grupos pesquisados visando a discussão dos resultados da investigação por meio da promoção de eventos como reuniões, seminários, simpósios, etc. A formação desses espaços de debate foi pensada como o campo para a discussão de políticas públicas no âmbito da formação docente junto a todas as etnias no Estado cearense, envolvendo os pesquisadores ligados às universidades e órgãos governamentais e não governamentais vinculados à educação escolar indígena.

⁸ Sobre uma reflexão acerca das escolas indígenas no Estado e seus currículos, ver, respectivamente, os trabalhos pioneiros de FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e Educação Indígena**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC, Fortaleza, 2003 e AIRES, J. Max Maranhão P. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC, Fortaleza, 2000.

⁹ A respeito da teoria da troca, apontando-a como instituidora de alianças entre grupos, ver o texto seminal de MAUSS, 1974.

1.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estar implicadas como índia em uma pesquisa com índios coloca também alguns problemas de ordem metodológica. Assim, não devemos perder de vista que a condição de implicada não necessariamente significa a realização de um mero exercício intelectual de exteriorização de conhecimentos possuídos *a priori*, comprometendo, de uma forma inescapável, o caráter científico e a objetividade de nossas reflexões. Nos remetendo à discussão sobre os dilemas dos métodos de investigação adequados para as pesquisas em ciências humanas, a implicação nos impõe, como uma questão fundamental, pensarmos na natureza da relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Discussão clássica nos debates epistemológicos sobre o paradigma da modernidade no conhecimento científico, tal relação, nas últimas décadas, vem sendo reiteradamente revista ou repensada¹⁰.

O não distanciamento que a identificação entre sujeito investigador e objeto pesquisado implica ameaçaria a legitimidade acadêmica da investigação realizada, uma vez que, na pesquisa, estariam confundidos dados objetivos e juízos de valor. Baseadas nessas discussões, são frequentemente propostas diferentes estratégias metodológicas que visam **transcender** tais comprometimentos. Assim, vemos surgir propostas teórico-metodológicas que, a despeito de reconhecerem a proximidade entre os dois pólos, buscam elaborar técnicas de distanciamento. Mais complexa ainda, na problemática da implicação (e de uma forma agravante, no caso desta implicação significar pertencimento étnico), é a questão do comprometimento do pesquisador com os pesquisados, traduzido pelo engajamento político ou ideológico ao qual ele está sujeito.

Sem pretender apresentar uma solução definitiva para estes dilemas, buscamos, em nossa investigação, nos afastarmos de visões naturalizadas de fatos e realidade social, acreditando que a parcialidade e incompletude, inerentes a toda investigação científica, não devam comprometer, de forma inequívoca, todo o alcance de nossas reflexões. Além disso, não devemos perder de vista o que nos ensina Lévi-Strauss quando explica que “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação” (LÉVI-STRAUSS, 1975 apud MINAYO, 2003, p. 14).

¹⁰ Para uma discussão sobre os problemas da cientificidade das ciências humanas, ver, dentre outros, o instigante texto de FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Desse modo, o exercício de procurarmos transformar o que é **familiar** em **exótico** se constituiu, conforme DaMatta (1987), em um dos primeiros passos a dar na construção metodológica de nosso objeto de investigação. Estando cientes de que essa transformação não acontece de modo completo e de que tal tarefa é sempre desejada, não devemos perder de vista a complexidade dos termos **familiaridade** e **exotismo**. Temos que relativizar, inclusive, a idéia de distância que lhe é freqüentemente associada. Assim, o que de modo aparente concebemos ou nos é apresentado como familiar, a despeito de sua proximidade, esconde aspectos que, efetivamente, nos são estranhos, ao menos conscientemente. De forma simétrica, o que entendemos como exótico, pode ser, sob certa medida, conhecido.

Nesse sentido, é possível concluir que há aspectos da realidade social que, não obstante a sua familiaridade, são apreensíveis apenas a um **olhar distanciado**, capaz de alcançar a compreensão de regras tácitas ou inconscientes, que informam, de modo latente, as práticas e discursos dos sujeitos. Daí a necessidade de assumirmos a postura de tentar tornar o familiar exótico, tendo em vista que, dessa forma, poderemos lançar, por meio dessa busca de distanciamento, um olhar mais objetivo sobre a realidade social dos grupos pesquisados.

Como já demonstrado em outro momento, nossa experiência profissional e acadêmica nesse campo e, por conseguinte, o fato de pertencermos a um grupo indígena põe em evidência as diversas dimensões de nossa implicação com a temática. No entanto, longe de significar unicamente o acesso privilegiado a conhecimentos empíricos de um campo de pesquisa **tão familiar**, essa condição coloca, como já discutimos, desafios teórico-metodológicos ligados à capacidade de estranhamento necessária à investigação científica. Em decorrência disso, lembramos que a implicação não se reflete em um conhecimento da totalidade do assunto ou tampouco deve transformar a atividade acadêmica de pesquisa num saber, prática ou discurso de militância ideológica. Com efeito, nosso esforço reside, de modo contrário, em tentar apresentar uma interpretação desnaturalizada dos fatos e da realidade social sem, no entanto, deixar de considerar os limites da atividade científica. Para tanto, seguimos a sugestão de construção de uma imaginação sociológica (MILLS, 1965), lançando um olhar crítico sobre a manifestação imediata da realidade, o que nos permitirá problematizar e contextualizar os fenômenos da vida social.

É dessa forma que, tentando compreender os diferentes sentidos apreendidos nos discursos dos entrevistados, procuramos nos apoiar em uma abordagem teórico-

metodológica que nos ajudasse na construção de nosso objeto, favorecendo, ao mesmo tempo, a percepção de suas diversas nuances. O caráter **flexível** dessa abordagem, associando os aportes de diferentes referências teórico-disciplinares e metodológicas, não significa que sua **não-rigidez** implique a não-observância do rigor exigido pela natureza do conhecimento científico. Pois, concordando com Bourdieu (2004, p.26), acreditamos que “a pesquisa é coisa demasiadamente séria e demasiadamente difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor”.

Dessa forma, encontramos na proposta metodológica da entrevista compreensiva, formulada por Kaufmann (1996), um dos principais fios condutores a partir do qual construímos nosso objeto de pesquisa. O caráter plural dessa proposta, presente na referência a diferentes aportes epistemológicos (muitas vezes tidos como conflitantes), apresenta-se na leitura complementar de diversos conceitos sócio-antropológicos. Inspirada, dentre outras orientações teóricas, nas sugestões da sociologia compreensiva a respeito dos sentidos da ação social e na proposta de interpretação de saberes e culturas locais, pregada por Geertz (1997; 1978), tal metodologia permite lançar luz na investigação dos significados, atribuídos pelos próprios sujeitos, presente nos seus discursos a respeito de suas experiências e vivências coletivas. Na análise compreensiva desses discursos, levamos em conta também a historicidade do sujeito e as orientações coletivas de sua ação. Assim, dentre os diversos aspectos que motivaram a adoção dessa metodologia, foi decisivo o seu anúncio em **dar voz** aos sujeitos, partindo de suas falas. Nesse sentido, tal proposta de análise privilegia, na investigação, os significados das ações dos indivíduos, concebidos como sujeitos históricos.

Para tanto, na presente pesquisa, tomamos como unidade de reflexão e análise as falas dos sujeitos entrevistados, na intenção de compreendermos os sentidos de suas propostas de escola diferenciada e do ser professor indígena. Assim, entendemos que a entrevista compreensiva, por ser uma metodologia organizada a partir da palavra, dando voz ao sujeito social e permitindo saltar da lógica do indivíduo para aquela do conjunto (sem, no entanto, esquecer da autonomia do sujeito), permite dar conta da complexidade de sentidos atribuídos às práticas educativas diferenciadas. Dessa forma, a palavra é apreendida enquanto ato concreto do sujeito, guia da realidade social, meio de expressão cultural (SILVA, R., 2002, p.1). O discurso pode ser entendido, então, como um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto as concepções que os

sujeitos têm sobre si mesmos e o universo de relações sociais que os cerca. Percebemos que é através dos discursos que os sujeitos expressam, sobremaneira, suas interpretações da realidade social, construindo e reproduzindo as representações que dão sentido às suas ações.

Ressaltamos, no entanto, que os sentidos que informam os discursos destes sujeitos nem sempre são aparentes ou manifestos. Assim, mesmo os relatos que, à primeira vista, apresentam uma ordem argumentativa bastante coerente, possuem elementos passíveis de desvelamento. Faz-se necessário, então, por meio de um exercício de interpretação compreensiva, apreender também os sentidos implícitos nos relatos dos pesquisados. Em alguns casos, é apenas a apreensão desses significados latentes que nos permitem alcançar a lógica identitária dos discursos, apontando para os sentidos comuns da formação e experiência docentes. Desse modo, não podemos perder de vista que os discursos estão sendo produzidos numa situação extracotidiana, como é o caso do momento de uma entrevista. Assim, buscamos nos posicionar, analisando tais depoimentos, não apenas na perspectiva do que é enunciado (os conteúdos das falas tomados em si mesmos), mas naquela da enunciação (do ato da fala), tentando apreender como, na prática, são construídos ou reconstruídos os significados, as representações ou até mesmo os símbolos de identidade.

Como a entrevista se constituiu na base para a construção do objeto de estudo, percebemos a importância do campo na elaboração da problemática. Procuramos construir, assim, nosso objeto de investigação “[...] na interpretação compreensiva das falas [...] e por meio de um trabalho do pesquisador / artesão como aquele que ‘tece’, colocando em evidência, os encadeamentos e as regularidades de sentidos sobre a ação social” (SILVA, R., 2002, p.4). Para tanto, nos munimos de alguns instrumentais como suporte para a realização das entrevistas. Inicialmente, elaboramos um **roteiro temático** (Apêndice A), que orientou a conversação, passível de modificações no decorrer do processo. Este se trata de um guia leve, procurando fugir, dessa forma, da proposição de questões fechadas, típicas de metodologias mais diretivas. O segundo instrumental elaborado foi o **quadro de entrevistados**, apresentado mais adiante, descrevendo algumas características gerais dos interlocutores de nossa pesquisa e encerrando os critérios de escolha dos sujeitos.

De forma particular, adotamos o próprio roteiro de entrevista como guia para a sua escuta. Nesse momento, dois outros instrumentos foram fundamentais: as **fichas** e os **planos evolutivos**. Com efeito, utilizamos fichas (Apêndice B) nas quais anotamos a

transcrição das falas (fragmentos ou frases completas) e algumas observações nossas, fazendo sempre referência às nossas impressões ou a algumas teorias em torno do assunto. Essas fichas contêm a identificação do sujeito, o tema (item, subítem, etc.) e nossas marcas, como as descritas acima. Para cada sujeito produzimos quantas fichas foram necessárias, de acordo com a quantidade de falas destacadas. Ou seja, para cada fala foi confeccionada uma ficha.

Nessa metodologia destacamos ainda a importância dos planos evolutivos (Apêndice C), originados após a escuta e primeira análise das falas de cada sujeito. Esses planos são construídos a partir dos sentidos das práticas sócio-educativas, enunciados pelos pesquisados e também percebidos pelo pesquisador. Portanto, do último plano evolutivo delineamos a estrutura do texto que resultou no sumário deste trabalho.

De modo geral, a investigação se fundou em uma tentativa de diálogo, forjada de forma triangular, entre o sujeito pesquisado, o pesquisador e a teoria¹¹. Desse modo, buscamos a possibilidade de formular e reformular questões, hipóteses e categorias ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador deve ser um artesão intelectual (MILLS, 1965), aquele que consegue imprimir sua marca pessoal nos instrumentos, nas técnicas, no método, na teoria, etc., transitando entre os diversos campos da pesquisa sem se deixar dominar por um ou por outro. Assim, a **imaginação sociológica** deve ser cultivada, consistindo na capacidade de passar de uma perspectiva a outra. Por fim, sentencia Mills “que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato” (1965 p.240).

1.1.1 Nas trilhas da educação, história e antropologia

Não devemos esquecer também do caráter multirreferencial que uma pesquisa sobre as experiências formativas na educação diferenciada demandaria, nos confrontando com um pluralismo inerente ao debate sobre as diferenças e diversidades étnico-culturais e históricas. Atualmente, nas pesquisas em educação é discutido o tema da multirreferencialidade, chamando atenção para a necessidade de adoção de um olhar plural na investigação de práticas e discursos sociais, percebidos, cada vez mais, em sua

¹¹ Para destacar as falas de nossos interlocutores adotamos o uso de itálico.

complexidade. Assim, é posta em evidência a relatividade como condição de apreensão e produção do objeto com a consideração das diferentes perspectivas de leituras possíveis da realidade social. “A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.)” (ARDOINO, 1998, p.37).

Desse modo, entendemos que nossas reflexões, apesar de estarem situadas fundamentalmente no campo da Educação, requerem a adoção complementar de outros olhares disciplinares ou, ao menos, de alguns de seus aportes. Baseadas nas discussões da abordagem multirreferencial que a entrevista compreensiva permite empregar, buscamos traçar, então, para o presente trabalho, os contornos de uma postura metodológica que tornasse possível a associação das perspectivas da Educação com as abordagens da História e da Antropologia. Dessa forma, entendemos que as contribuições da Antropologia e da História, de um modo privilegiado, poderiam nos fornecer elementos fundamentais para uma compreensão mais acurada do fenômeno estudado. Admitindo, por conseguinte, alguns de seus pressupostos, partimos da hipótese de que os sujeitos que falam (da mesma forma que os pesquisadores e, de um modo bem particular, o pesquisador **implicado**) se expressam a partir de um lugar histórico e social em constante movimento, ou seja, tanto o sujeito que fala, quanto o lugar de onde ele fala são dinâmicos.

O emprego de uma perspectiva antropológica na análise compreensiva do discurso nos faz lembrar a necessidade de contextualização das falas e seus enunciadores. Localizados temporal e espacialmente, os sujeitos, na enunciação dos seus discursos, estão, em grande medida, condicionados a essas coordenadas histórico-culturais. Assim, à mera descrição dos relatos soma-se a compreensão dos contextos como elementos fundamentais na apreensão da pluralidade de sentidos dos discursos. A compreensão desses significados diversos, ligados às formas particulares de pensar e perceber o mundo, nos permite apreender, na descrição do ponto de vista do **outro**, uma leitura possível da realidade. Além disso, não devemos esquecer que as múltiplas dimensões do objeto, descobertas no processo de investigação científica, emergem como as diferentes imagens ou leituras da realidade efetuadas pelos pesquisados e percebidas, ou também construídas, pela pesquisadora.

Assim, essas sugestões figuram como um importante aporte interpretativo na compreensão dos discursos, traduzidos nas imagens e olhares dos sujeitos sobre suas próprias vivências. Nesse sentido, ao adotar essa abordagem, buscamos compreender os

sentidos subjetivos que operam na construção e reprodução das representações dos índios acerca de suas experiências formativas e de prática docente. Além disso, a complementaridade de perspectivas entre a Antropologia e a Educação já vem sendo apontada, por diversos educadores e antropólogos, nos diálogos multidisciplinares que caracterizam a contemporaneidade. Concordando com Nascimento (2004, p.27), acreditamos que “[...] a presença da Antropologia como uma ciência que auxilia a compreender os fenômenos humanos e suas ‘marcas sociais’ [...] tem sido um requisito para a Educação, [...] enfocando concretamente todo o fenômeno em suas relações e interconexões”.

Ao tratar de determinados aspectos da realidade educacional dos índios, sobretudo no Nordeste, faz-se necessário compreender as suas sociedades e culturas, de uma forma geral, a partir de uma reflexão crítica de sua dimensão histórica, considerando-os como sujeitos históricos plenos (OLIVEIRA FILHO, 1999, p.8). Esses sujeitos históricos, portanto, precisam ser inseridos na história da construção de sua identidade, caracterizada por apagamentos, ressurgimentos e afirmações em uma dinâmica cultural própria. Nessa história, o índio aparece como um ser histórico-social cuja identidade é construída pelas mediações realizadas entre diversos mundos de representações com os quais estabelece relações (NASCIMENTO, 2004, p.32).

Assim, buscando descrever a trajetória dos grupos estudados nesta pesquisa, pretendemos mudar o ângulo de observação das relações estabelecidas entre esses grupos e a sociedade nacional envolvente. Em uma interação descrita como desigual, os índios são representados, de modo tradicional, como vítimas, enfatizando os problemas da aculturação e da assimilação, associados ao preconceito, à discriminação, escravização ou desaparecimento de sinais distintivos e identitários. De modo contrário, procuramos mostrar em que medida esses grupos, a partir de saberes e vivências que lhe são particulares, podem ser vistos não como vítimas, mas sim como protagonistas de sua própria história. Os índios, dessa forma, em suas práticas cotidianas, fazem uma **bricolagem** com a cultura dominante, “usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 2004, p.40).

Finalmente, lembramos que em uma investigação científica nunca esgotamos as explicações da realidade. Em nossa pesquisa propomos uma explicação que sempre será parcial e provisória, buscando compreender, em nossas reconstruções, como são constituídas diferentes imagens da realidade. Como sugere DaMatta (1987, p.21),

“Podemos reconstruir tais realidades (ou pedaços de uma realidade), mas jamais clamar que nossa reconstrução é a verdadeira, que foi capaz de incluir todos os fatos e que compreendemos perfeitamente bem todo o processo em questão”.

1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA¹²

Na entrevista compreensiva, a escolha dos entrevistados é feita, como fase exploratória, a partir de critérios presentes na definição dos objetivos da pesquisa. Em uma investigação de natureza qualitativa, mais que correlações de médias, na construção de categorias de entrevistados, o critério que preside a escolha de nossos interlocutores é sua situação estratégica ou privilegiada no estrato do tecido social investigado. Além disso, lembramos que, para o estabelecimento de uma **comunicação não violenta** entre o pesquisador e os pesquisados, é necessário, como nos sugere Bourdieu (2001, p.698), que o contato seja mediado pela proximidade social ou familiaridade. Em nosso caso, considerando as nossas implicações, acreditamos ter alcançado, ao menos sob certos aspectos, tal proximidade ou familiaridade necessária para a não violência na comunicação travada entre pesquisadora e pesquisados, no momento confronto da coleta de dados.

Para a execução desse trabalho, tomamos como unidade de referência principal as falas de 08 (oito) indígenas que tenham participado da construção e desenvolvimento do curso de formação, assumindo funções nas comissões organizadoras, desde o início até a sua conclusão, sendo 01 (um) professor e 01 (uma) liderança de cada uma das três etnias e 02 (dois) membros da Associação de Professores Indígenas Tapeba (APROINT), entidade proponente do Curso.

Como forma de situar os entrevistados¹³, ainda durante a pesquisa em campo, elaboramos um quadro (reproduzido abaixo) com o fito de ajudar a pensar nas condições de realização das entrevistas, identificando nossos interlocutores quanto às suas etnias e ao papel desempenhado junto às suas comunidades.

¹² Com o propósito de fornecer ao leitor dados básicos a respeito dos grupos de pertencimento étnico dos formadores atores e autores do Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, também descreveremos algumas de suas características, destacando os traços sócio-históricos, territoriais, educacionais, religiosos e econômicos de suas comunidades no momento em que consideramos o contexto de auto-afirmação identitária destes grupos étnicos, na parte denominada **Trajetórias de um Auto-Reconhecimento**.

¹³ Adotamos nomes fictícios na definição e caracterização dos nossos entrevistados, com o intuito de salvaguardar suas privacidades.

NOME	ETNIA	LOCAL DA ENTREVISTA	FUNÇÃO NA COMUNIDADE	TEMPO NA FUNÇÃO	SITUAÇÃO DA ENTREVISTA
Iracema	Pitaguary	Residência/Maracanaú/CE (zona urbana)	Professora	04 anos	Tranquila, com apenas duas pequenas interrupções: poluição sonora e tarefa doméstica.
João	Pitaguary	Escola/Horto/Maracanaú/CE	Liderança	12 anos	No intervalo de reunião. Sem interrupções.
Pedro	Tapeba	Residência/Capuã/Caucaia/CE	Professor e membro da APROINT	02 anos	Sem interrupções.
Ana	Tapeba	Trilho/Caucaia/CE (retomada de terra)	Professora e Liderança	+ de 20 anos	Tranquila no início, quase no final percebemos cansaço, devido à luta na retomada.
Maria	Jenipapo-Kanindé	Residência/Lagoa da Encantada/Aquiraz/CE	Professora	05 anos	Sem interrupções.
Jurandir	Tapeba	Casa da Memória Tapeba/Caucaia/CE	Professor e membro da APROINT	02 anos	Sem interrupções.
Rosa	Tapeba	Casa da Memória Tapeba/Caucaia/CE	Liderança	+ de 23 anos	Sem interrupções.
José	Jenipapo-Kanindé	Residência/Lagoa da Encantada/Aquiraz/CE	Liderança	± 15 anos	Sem interrupções.

QUADRO 1 – Formadores Indígenas Entrevistados

Nas entrevistas realizadas, determinados aspectos chamaram a nossa atenção, mostrando que **os caminhos da pesquisa** trilhados nem sempre correspondem aos trajetos planejados e mapeados em nossos projetos de investigação. Assim, faz-se necessário descrever, ainda que brevemente, algumas circunstâncias que se fizeram presentes na realização das entrevistas, fazendo-nos pensar nas diferentes conseqüências de um confronto intersubjetivo inerente a toda investigação social. Mediando esse processo intersubjetivo de interação entre entrevistador e entrevistado e procurando relativizar seu distanciamento, lembramos nossa proximidade e implicação étnica aos sujeitos entrevistados, seguindo com a apresentação ritual dos objetivos da pesquisa.

Uma primeira observação no que toca às condições de realização das entrevistas, diz respeito às dificuldades encontradas já nos contatos iniciais e idas às aldeias, ligadas ao envolvimento dos professores e lideranças nas diversas atividades de organização de suas etnias, como as associações comunitárias, partidárias, religiosas, profissionais (caso dos professores) e até mesmo em atividades promovidas pelos órgãos de governo, inclusive, nos fins de semana. No entanto, percebemos uma enorme solicitude por parte de nossos

interlocutores na realização das entrevistas, apoiando-nos sempre com acolhimento fraterno e prontificando-se em ajudar, na maioria das vezes, em nosso deslocamento até os lugares onde ocorreram as entrevistas.

Assim, a dificuldade de acesso a esses locais devido à distância e ausência de transportes, foi, em muitos casos, contornada pela presteza dos **parentes** entrevistados e cuidados com nosso deslocamento e segurança. Num dos casos, o professor Pedro teve a preocupação de nos buscar em nossa residência, para conduzir-nos de moto ao local indicado para a entrevista. Noutro episódio, a professora Iracema nos acompanhou num passeio de bicicleta pela comunidade, mostrando pessoas e lugares da área indígena que julgava importantes para nossa investigação. Além disso, a liderança Conceição da etnia Jenipapo-Kanindé, não entrevistada nesta investigação, acompanhou-nos no momento de entrada na aldeia, mediando o nosso contato com os líderes e professores. Houve também os casos das entrevistas realizadas nas ocasiões de retomadas de terra, demonstrando mais uma vez a solicitude de nossos interlocutores, que subtraíam preciosos momentos de suas atividades para, pacientemente, dedicarem-se às nossas perguntas.

Algumas dessas conversas se estenderam por várias horas, com a descrição de detalhes que resultaram em uma melhor compreensão dos objetivos da pesquisa. Mas o que mais marcou-nos durante a investigação em campo foi a oportunidade de nos aproximarmos de pessoas com as quais havíamos passado por experiências juntas nas etapas do curso de formação e outros encontros da educação escolar indígena, escutando-as, desta feita, mais de perto. Isto fez com que ficássemos, após as entrevistas, remoendo idéias e acontecimentos, ainda sob o impacto de suas palavras, que, doravante, ressoavam mais fortes em nós.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

O texto encontra-se dividido em dois grandes momentos, denominados **Trajétórias de um auto-reconhecimento** e **Por uma escola diferenciada**. Ao final de cada um deles elaboramos uma síntese integradora com a apresentação dos seus temas centrais, destacando as unidades de sentido e anunciando os conteúdos seguintes. No primeiro momento, buscamos apresentar, inicialmente, os grupos étnicos enfocados na pesquisa. Na seqüência tratamos de algumas questões ligadas as suas identidades étnicas,

procurando apreender as principais relações destas identidades com o projeto de educação escolar diferenciada.

Na caracterização dos sentidos de uma trajetória de auto-afirmação étnica dos formadores indígenas, observamos, num primeiro instante de suas histórias, as dimensões do **silêncio**, do **medo** e do **preconceito**, definindo a fase de **recusa** e **negação** de suas identidades étnico-culturais. Posteriormente, na intenção de superar tais dimensões, desvelam-se o **afirmar-se**, o **assumir-se** e o **reconhecer-se**, numa fase de **assunção** das identidades étnica e culturalmente diferentes. Procuramos destacar que nesses processos a educação exerce um papel preponderante, funcionando ora como instrumento de integração dos índios à sociedade nacional, ora como veículo para suas afirmações identitárias nos movimentos de reemergência étnica.

Assim, na primeira perspectiva, denominada de **educação escolar para os índios**, a escola figura como instrumento impositivo de externalidades, visando, de modo geral, uma homogeneização cultural dos grupos indígenas. Em sentido inverso, a perspectiva denominada de **educação escolar dos índios**, advinda das reivindicações dos movimentos de afirmação étnica, vem apresentando a escola como mecanismo estratégico de um autorizar-se, ao sugerir a necessidade de criação e gestão interna, trazendo à lume as diferenças étnico-culturais como informadoras das práticas educativas destes grupos.

No segundo momento do texto, enfocando os movimentos por uma escola diferenciada, apresentamos os sentidos atribuídos pelos índios à escola e ao ser professor indígena, revelados nas imagens construídas em torno de uma educação escolar destes grupos. As imagens das escolas diferenciadas são apresentadas, inicialmente, como reveladoras do **jeito de ser dos índios** e descritas como o local de aprendizado dos seus **direitos** sócio-históricos, como o **local das culturas** e o **lugar de ser indígena**. Buscando descrever as imagens associadas ao docente, vemos, em seguida, emergir as figuras do professor como **militante**, **agente cultural** ou uma **nova liderança**.

Na seqüência, observando o espaço político do debate entre os formadores indígenas (professores e lideranças) na proposição do Curso de Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, percebemos alguns dos sentidos, evocados pelos índios, em torno da unidade e diversidade de seus grupos. Demonstramos, assim, que os **consensos** e os **dissensos** matizam o cenário escolar diferenciado num processo educativo constituído em um diálogo entre os saberes internos (**de dentro**) e externos (**de fora**) às comunidades.

Em nossas reflexões finais, tendo em vista estes debates políticos, retomamos alguns dos sentidos percebidos a respeito das experiências educativas dos índios nos projetos de escola diferenciada e de formação dos professores indígenas. As imagens da escola e do professor, construídas a partir de diferentes olhares e lugares, ocupam uma posição estratégica nos processos de afirmação das identidades étnicas dos índios, mostrando, sob a bandeira da diversidade étnico-cultural, a unidade de luta do movimento indígena. Além disso, buscamos apontar para possíveis desdobramentos dessas reflexões em investigações futuras sobre diferentes trajetórias formativas no âmbito da educação escolar diferenciada.



Professor Tapeba
Fonte: FUNAI/NAL/CE

2

TRAJETÓRIAS DE UM AUTO-
RECONHECIMENTO

A recente trajetória histórico-cultural dos indígenas no Nordeste é caracterizada pela busca de afirmação de suas identidades étnicas. As ações dos diversos grupos estão voltadas, prioritariamente, para o seu reconhecimento ou identificação frente à sociedade nacional. Assim, a maioria de suas mobilizações, conseqüentemente, está voltada para ações de auto-afirmação ou auto-identificação. É neste contexto de afirmações étnicas que emergem as discussões em torno de uma escola diferenciada, no âmbito da educação escolar indígena. Na organização de tal modelo de escola são enfatizadas as especificidades histórico-culturais desses grupos.

Percebemos, então, que o auto-reconhecimento ou auto-identificação é um processo vital no fenômeno de constituição das identidades, apresentando-se como código privilegiado na organização dos grupos étnicos. Para Barth (1969) tais grupos são definidos como uma forma de organização social, na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação. Sendo assim, por identidade étnica compreendemos um fenômeno que se constrói em relação a “um outro”, implicando a definição de um *nós* diante de um *eles*, baseado na diferenciação entre ambos. Portanto, a identidade étnica surge apenas no plano de uma relação interétnica, denotando-se seu caráter contrastivo (OLIVEIRA, 1976, p.36).

Nesse sentido, a busca de afirmação identitária dos índios no Nordeste é percebida, na atualidade, como um dos seus traços característicos, tendo em vista a idéia corrente, em vários estados da região, do seu suposto desaparecimento. Desse modo, a histórica situação de intenso contato com o colonizador teria exposto estes grupos a um processo de descaracterização precoce dos sinais que os diferenciavam da população não-indígena, se comparados aos grupos étnicos habitantes de outras regiões do país (PEIXOTO DA SILVA, 1998). Considerando esta situação, apontaremos, no caso dos índios no Nordeste, como os movimentos de reemergência e reconstrução de suas identidades estão fortemente inscritos nas particularidades de suas trajetórias histórico-culturais locais ou regionais.

Observamos, assim, que a realidade indígena cearense, a exemplo do que ocorre em outros lugares, está sendo marcada pelos movimentos de afirmação de diferentes grupos étnicos. Essas mobilizações se manifestam através de ações demandando novas formas de organização, como as que reivindicam a demarcação de suas terras, os conselhos

indígenas e a escolha e ordenação de líderes políticos. Além dessas ações de maior alcance e visibilidade políticas, observamos também a emergência de movimentos em espaços mais privados. Nestes, há, dentre outros exemplos, uma resignificação de crenças, de mitos, expressos na dança do toré¹⁴, nas narrativas, nos casamentos, batizados e outras festas religiosas.

Neste primeiro momento do texto, enfocaremos a trajetória de auto-reconhecimento dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, caracterizando-os de modo geral, quanto à sua situação histórica, cultural, educacional e econômica. Na trajetória assinalada, percebemos inicialmente o silêncio, o medo e o preconceito, caracterizando uma fase de negação e recusa de suas identidades, num contexto educacional de integração e assimilação das populações indígenas com a sociedade envolvente. Em seguida, como veremos, o trajeto histórico de construção destas identidades étnicas toma um novo rumo, figurando em primeiro plano as condições do afirmar-se, assumir-se e autorizar-se desses coletivos humanos, definindo uma fase de assunção identitária, na qual se inscrevem os projetos de escola diferenciada.

2.1. APRESENTANDO OS GRUPOS ÉTNICOS

Os índios no Ceará **voltam** a ocupar o cenário público a partir da década de 1980, momento em que se deflagra um movimento de emergência identitária de várias etnias. Como consequência, entre 1985 e 1999, a FUNAI visita quatro grupos indígenas no Estado: os Tremembé, os Jenipapo-Kanindé, os Pitaguary e os Tapeba, com a finalidade de fazer o reconhecimento e delimitação dos seus territórios. Dentre estes quatro grupos visitados, apenas as terras dos Tapeba, atualmente, ainda não foram delimitadas.

Hoje, os grupos étnicos no estado encontram-se organizados em oito etnias: Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Potiguará, Tabajara, Tapeba, Tremembé, Kariri e Kanindé¹⁵. Além destes, existem outros em vias de organização, que se encontram espalhados em diversas áreas geográficas (serra, sertão, litoral), com a concentração de alguns grupos nas

¹⁴ Toré é uma manifestação de cunho político-religioso, apresentada numa grande ciranda composta de homens e mulheres que dançam ao ritmo de toadas, aos sons de maracás. No centro ficam os puxadores, geralmente chefes político-religiosos. Sobre essa manifestação entre os Tremembé / CE, ver Oliveira Jr. (1998).

¹⁵ Neste contexto de emergência étnica no Nordeste, de um modo geral, e no Ceará, de modo particular, o número de grupos étnicos organizados está sujeito a constantes modificações. Dessa forma, há a presença de algumas etnias não organizadas em grupo, apresentando atualmente indivíduos isolados ou apenas um grupo familiar, que, a qualquer momento, podem organizar-se e reivindicar seus direitos históricos enquanto grupos étnicos diferenciados.

zonas urbanas e outros no interior dos municípios. Muitas etnias estão dispersas em diferentes localidades, com exceção dos Tapeba e Jenipapo-Kanindé, situados, respectivamente, nos municípios de Caucaia e Aquiraz. Todos os grupos étnicos falam atualmente apenas o português.

No campo religioso, a maioria participa dos cultos da igreja católica, como batizados, novenas, etc. Mantêm, no entanto, a figura do pajé e das rezadeiras que associam, em suas curas, além das orações, a medicina natural, através do uso de plantas e ervas típicas do local. No campo da organização política todos possuem a mesma estrutura interna: conselhos indígenas locais, cacique e vice-cacique.

Na caracterização geral dos três grupos estudados, realizada abaixo, as informações possuem como base os dados da Associação Missão Tremembé (AMIT), do Instituto Sócio-Ambiental (ISA), e do censo educacional da SEDUC de 2004 e 2005. Os dados referentes a estas etnias não devem ser entendidos como números precisos. São, portanto, dados aproximativos devido a fluidez, mobilidade e dispersão espacial dos grupos.

2.1.1 Jenipapo-Kanindé

Os Jenipapo-Kanindé são originários da etnia dos Payaku ou Baiacu, que habitavam os atuais estados do Rio Grande do Norte e Ceará no século XVI. Houve uma época em que eram conhecidos como os “cabeludos” da Lagoa da Encantada, localidade situada no município de Aquiraz onde viviam seus antepassados. Hoje se auto-identificam como Jenipapo-Kanindé, seus possíveis vizinhos no passado e /ou parentes. Até o final do século XVII, Jenipapo e Kanindé formavam grupos diferentes. Somente a partir do século XVIII foram aldeados em conjunto, por serem falantes da mesma língua e considerados parentes.

Atualmente, os Jenipapo-Kanindé residem na localidade Lagoa da Encantada, área de 1.075 (mil e setenta e cinco) hectares, situada no município de Aquiraz, distante 24,7 km de Fortaleza. A FUNAI já realizou estudos antropológicos na área, determinando o reconhecimento do grupo como um dos primeiros passos para a demarcação e homologação das terras indígenas (TI). A área foi delimitada em 1997, mas até hoje os processos de posse da terra aos índios se encontram em tramitação.

A população indígena é de aproximadamente 209 habitantes, subdivididos em 44 famílias, segundo dados da AMIT (PINHEIRO, 2002, p.157). Praticam uma economia de subsistência, na qual as principais atividades são a agricultura (milho, feijão e mandioca), a colheita do caju, com o aproveitamento da castanha para a venda, e a pesca, realizada na Lagoa da Encantada. Na atualidade, vêm ganhando importância duas novas atividades laborais: professor e agente de saúde.

A mitologia do grupo está relacionada com os elementos da geografia local. Na natureza, principalmente em torno da Lagoa, do Morro do Urubu e das matas, habitam a Mãe-d'Água, a Caipora e outras figuras mitológicas. Portanto, são desses lugares sagrados que emergem os mitos, as narrativas, evocando-se, na memória, os antepassados e o sentimento de identidade e de pertencimento à terra.

A Escola de Ensino Fundamental Elcira Gurgel, gerenciada pelo município, até recentemente atendia aos Jenipapo-Kanindé, adotando unicamente o currículo não diferenciado. Com a mobilização da comunidade em torno do projeto da escola diferenciada, a instituição passou a adotar um currículo voltado para a realidade indígena antes ignorada. A partir daí, os docentes indígenas assumiram gradativamente as responsabilidades letivas e a comunidade procurou participar nas decisões da escola. No período de transição decidiu-se que em cada sala de aula um professor índio e um não índio atuassem juntos, até o momento de formação docente dos índios.

Os seis professores indígenas existentes no início da criação da escola diferenciada, na década de 1990, possuíam apenas o ensino fundamental incompleto. Essa situação se estende até 2005, quando estes professores concluem dois dos cursos de formação docente existentes no estado. Em 2004, a comunidade decide integrar a escola à rede estadual de ensino, permanecendo em sala de aula, a partir de então, apenas os professores indígenas.

Atualmente, a escola se chama Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé. Encontra-se estruturada em duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma dispensa e uma sala destinada aos professores e serviços de secretaria. Atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta com nove professores e um total de 111 alunos. A gestão da escola está sob a responsabilidade de um professor índio.

2.1.2 Pitaguary

Os índios Pitaguary, originários de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte estão ligados historicamente aos Potiguara que, nos séculos XVI e XVII, fixaram-se no Ceará. Segundo o cacique desta comunidade, Potiguara, Potiguary e Pitaguary têm o mesmo sentido, pois se referem às origens dos índios da serra do Pitaguary.

Os Pitaguary, com uma população aproximada de 827 índios, divididos em 177 famílias, ocupam duas áreas pertencentes aos municípios circunvizinhos de Maracanaú e de Pacatuba, distantes, respectivamente, 15 Km e 20 Km da capital. Delimitadas em 2000, as terras dos Pitaguary, que medem 1.735 (mil setecentos e trinta e cinco) hectares, ainda estão em processo de homologação de posse.

Quanto às atividades econômicas, um dos pontos cruciais para os Pitaguary diz respeito à escassez de áreas cultiváveis. Na área que lhes foi destinada, os espaços estão quase reduzidos à moradia. O restante é ocupado com pequenas plantações e criação de animais domésticos para o sustento familiar. No entanto, ainda conseguem cultivar milho, feijão, banana, macaxeira, mandioca, inhame, etc. A principal fonte de renda é resultado do trabalho prestado em granjas, fazendas e sítios pertencentes aos proprietários de terra na região. A pesca e a caça, apesar da pouca expressividade econômica, ainda são praticadas como meio de sobrevivência.

No aspecto religioso, destacam-se as narrativas míticas a respeito da Mangueira Sagrada e de Santo Antonio do Buraco. Além desses, existem outros lugares sagrados, como a Pedra do Letreiro, a Pedra do Frade, a Pedra do Sal e a serra em geral, onde moram a caipora e outros encantados. Há uma capela erguida para Santo Antonio, na localidade de Santo Antônio dos Pitaguary, onde os devotos encontram-se por ocasião das missas e da festa anual de 13 de junho, dia do padroeiro da comunidade. Nas comemorações todos se dirigem à mangueira dos Pitaguary, simbolizando a unidade do grupo e da terra dos seus antepassados.

Quanto à situação educacional, os dados referentes ao censo de 2004, da SEDUC, indicam que há três escolas para atender às cinco comunidades Pitaguary. Duas destas escolas pertencem à rede estadual e uma à rede municipal. As de competência administrativa do Estado são a Escola Indígena Diferenciada de Chuí, localizada no município de Maracanaú, e a Escola Indígena Diferenciada de Itaara, em Pacatuba. A Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary, por sua vez, pertence ao município de Maracanaú. As três somam 569 (quinhentos e sessenta e nove) alunos, distribuídos na

Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Estas escolas contam com um total de vinte e sete professores com grau de escolaridade variável: sete deles com o Ensino Fundamental completo, nove com o ensino Médio / Magistério; um com o Ensino Médio e dez com formação no Ensino Superior completo / Licenciatura.

2.1.3 Tapeba

Os Tapeba talvez sejam originários de diferentes grupos étnicos (Potiguara, Tremembé, Cariiri e Jucá), reunidos sob a autoridade da administração colonial, na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, no século XVII. Dessa composição étnica surgiu o etnônimo Tapeba, como forma de identificação oposta à designação geral de Tapuia, aqueles que não pertenciam aos falantes da língua geral (Tupi). **Tapeba**, **tapebano** ou **perna-de-pau** são os outros nomes pelos quais os membros desse grupo são reconhecidos.

Atualmente a maioria dos Tapeba reside na sede do município de Caucaia, distante 16 Km de Fortaleza, originado do antigo aldeamento missionário. Sua população atual é de aproximadamente 4.667 indivíduos, divididos em 1.210 famílias que ocupam as margens do rio Ceará, bairros da cidade, sítios ou outras localidades rurais do município. A área total ocupada pelos Tapeba mede 4.658 (quatro mil, seiscentos e cinquenta e oito) hectares, apresentando uma apropriação diferenciada dos recursos naturais.

Com uma economia orientada, basicamente, por práticas extrativistas e sazonais, os Tapeba fazem artesanato, principalmente de fibras vegetais da região; fabricam carvão vegetal; vendem frutas e plantas ornamentais; realizam a pesca artesanal de crustáceos; retiram areia do leito do rio Ceará e trabalham na agricultura como diaristas e arrendatários. Predominam, portanto, dentre suas atividades econômicas, o comércio ambulante, os pequenos serviços e o trabalho assalariado.

Os Tapeba foram, no Ceará, os primeiros a se organizar em busca de seu reconhecimento étnico. Seu trabalho de mobilização política resultou no envolvimento de outros grupos no movimento de emergência étnica. Um dos problemas que tem dificultado a delimitação das suas terras está ligado ao questionamento da sua identidade diferencial. Dentre outros motivos, a condição mais urbana desse grupo, em relação aos demais, talvez agrave os conflitos ligados à questão da terra e à discriminação do grupo. As tensões

resultantes desta situação culminaram com o assassinato de dois líderes Tapeba, em 1996 e 1997.

Conforme o Censo Educacional de 2004 da SEDUC, os Tapeba possuem dez escolas. Destas, sete são estaduais e três municipais, contando com 63 professores e 1.644 alunos, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. A maioria dos professores possui formação de nível médio de magistério indígena, com dois deles cursando, atualmente, o terceiro grau indígena na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT).

Em outubro são realizadas, conjuntamente, a Feira Cultural dos Tapeba e a Festa da Carnaúba, com a reunião, nas margens da lagoa Tapeba, de todas as escolas indígenas localizadas no município. Na organização desses eventos há uma mobilização de toda a comunidade, com a visita das escolas convencionais locais e de Fortaleza, das Universidades, estudiosos da questão indígena e ONGs. Na ocasião são expostos os trabalhos desenvolvidos durante todo o ano letivo.

No processo de afirmação identitária dos Tapeba, a passagem da imagem de **Tapebas imundos** para sujeitos de direitos, foi caracterizada pela reativação de vínculos com parentes efetivos e parentes distantes, modificando sua(s) auto-imagem(ns) e a(s) imagem(ns) que os outros têm deles (BARRETO FILHO, 1998). Neste processo, a escola tem favorecido a superação do preconceito, promovendo o reconhecimento à diversidade cultural como um direito desses grupos étnicos.

2.2 IDENTIDADE: UM JOGO DE POSSÍVEIS

A identidade não é algo fixo, invariável, (pré) determinado, mas, de modo diverso, é um fenômeno constituído historicamente. Partindo desse pressuposto, consideramos necessário, antes de descrever como o fenômeno de constituição das identidades étnicas foi se dando para os grupos indígenas, realizar alguns esclarecimentos acerca de determinados sentidos conceituais do termo identidade. Na descrição desta trajetória, de um modo geral, partimos da hipótese de que os processos identitários são, fundamentalmente, uma construção social. Em outras palavras, identificações em curso. Daí o caráter dinâmico desses processos, baseados em um conjunto particular de redes de relações sociais.

A identidade – e principalmente a identidade étnica – é um fenômeno que se constrói em relação a **um outro**, implicando a definição de um **nós** diante de um **eles**, baseada na diferenciação entre ambos. Tal perspectiva nos conduz à apreensão da palavra mobilidade como elemento vital para o significado do termo identidade. “Uma celebração móvel”, explica Hall (1997, p.13), ao afirmar que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Se esta explicação é válida, em um sentido amplo, na consideração das identidades culturais no mundo contemporâneo, ela também pode ser aplicada às investigações sobre identidades étnicas. Assim, levando em consideração o caráter relacional do termo identidade, procuramos seguir as sugestões de Oliveira (1976, p.36), para quem a identidade étnica surge apenas no plano de uma relação interétnica, destacando-se seu caráter contrastivo.

É com base nesta compreensão que temos como propósito descrever os sentidos da trajetória de constituição das identidades étnicas dos grupos pesquisados. Veremos que tais sentidos são articulados, inicialmente, nas dimensões do **silenciar**, do **medo** e do **preconceito**, norteadores de suas apreensões a respeito dos seus grupos de pertença. A este respeito, exemplifica a professora Ana: *quando chegava uma pessoa de fora, aí a mãe dizia: corre vão se esconder!* Esta fala nos mostra como as dimensões do medo e do preconceito condicionaram algumas reações dos índios, tornadas estereótipos de seus comportamentos. A desconfiança em relação aos não-índios que os vêem, invariavelmente, de forma marginalizada, levou-os também a estabelecerem fronteiras que os distinguem dos **de fora**. A condição marginalizada e pejorativa a que os índios encontram-se associados pode ser exemplificada, mais uma vez, através da fala desta mesma professora, quando destaca que os Tapeba são vistos, de maneira corrente pela população local, como *sujos, comedores de carniça, tudo que não presta*.

Sobre as conseqüências desta condição marginalizada dos índios em seus processos de construção identitária, nos diz a professora Iracema, quando indagada sobre suas experiências de vida: *minha identidade foi sempre trabalhada, mas com medo, ninguém podia falar, porque ninguém acreditava, pois os índios tinham sido extintos*. Ao falar sobre o seu processo de identificação étnica, a professora põe em primeiro plano o medo como um dos principais obstáculos para se assumir uma identidade diferenciada. Em sua fala podemos perceber elementos como a idéia de extinção (veiculadas no contexto

local e global) e *identidade sempre trabalhada* como idéia informadora da mutabilidade característica das trajetórias identitárias.

Ao percebermos a dimensão do silêncio, em muitos casos tomado como sinônimo de uma recusa identitária, percebemos como se constrói uma opção de grupo, visando a sua sobrevivência diante de uma relação conflituosa ou contrastiva. Desse modo, podemos observar que os índios, de acordo com as circunstâncias, podem **assumir**, **silenciar** ou **recusar** sua identidade étnica. A recusa das identidades pelos índios, segundo Oliveira (1976), é parte constitutiva do que ele chama de fluxo e refluxo das identidades presentes nas relações de interação entre os grupos étnicos e membros da sociedade envolvente. Assim, assumir ou negar uma identidade, ato condicionado ao contexto de interação interétnica, demonstra, sobremaneira, o caráter dinâmico e mutável das identidades.

Ao olharmos para o discurso do líder José, quando nos afirma que *no passado o povo deixou de usar seu nome, sua identidade, por conta do medo, da discriminação*, vemos sendo associado o silenciar sobre as identidades étnicas com o intento de escapar das discriminações às quais estavam sujeitos, por um longo período, os índios no Ceará. As dimensões antevistas, por meio das falas dos índios, são ressignificadas nos movimentos de afirmação identitária vivenciados pelas comunidades indígenas no Ceará, a partir da segunda metade da década de 1980¹⁶. Contudo, necessário se faz neste trabalho recorrer às imagens, consagradas pela historiografia oficial, do “desaparecimento” dos índios, pois, como nos lembra a professora Iracema, tornou-se visão corrente que *os índios tinham sido extintos*. Extinção declarada em meados do século XIX, quando se instituía uma nova lei que regulamentava a posse da terra pelo colonizador, com o crescimento das incursões ao interior do território.

Dentre as diversas passagens desta historiografia que deram como extintos os índios cearenses, destacamos o relato de Théberge que, em 1869, descreve a história da província do Ceará. Parte de sua obra é dedicada aos grupos indígenas que habitavam o território cearense antes da chegada dos colonizadores portugueses¹⁷. Théberge (2001[1869], p.13), em um dos trechos de sua obra, afirma:

¹⁶ O tema sobre as lutas nos movimentos de afirmação identitária será abordado adiante, no item “De volta à cena: a unidade pela diferença”.

¹⁷ Nesta época, estima-se que havia, aproximadamente, vinte e dois povos nativos habitando a região (PINHEIRO, 2002, p.38).

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

A equação apontada, no relato do cronista, entre trabalho forçado, aldeamento e extinção dos grupos indígenas é, para muitos historiadores, uma das principais características da história destas populações. Essa relação foi, portanto, tradicionalmente apontada pela historiografia oficial como o fator explicativo para a suposta extinção dos índios. De acordo com esse raciocínio, os grupos nativos, sob o jugo do trabalho escravo e das disciplinas militarizadas dos aldeamentos, estariam fadados ao desaparecimento ou à integração na sociedade colonial.

Nesse processo, a educação escolar atuava como uma das mais importantes vias de imposição desses ideais aos índios. Assim, é orientada pelas idéias de **integração** e de **assimilação** que a escola vinha se fazendo presente, até recentemente, entre as populações indígenas. Entre uma educação catequética – levada a cabo pelos jesuítas, no período colonial – e uma educação **mais laica** – empreendida pelo órgão indigenista do Estado –, vemos ser delineados os contornos de um projeto educativo que chamamos de **educação escolar para os índios**, caracterizado pela externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos sócio-culturais e históricos desses grupos.

Considerando o processo educacional inicialmente imposto aos grupos nativos pelos missionários a serviço do projeto colonial, observamos que a pedagogia jesuítica consistia, fundamentalmente, em duas práticas complementares: de um lado, o ensino religioso da Igreja Católica, visando assimilar os índios ao cristianismo, de outro, o ensino de ofícios úteis aos interesses coloniais do Estado e da Igreja. Isto é o que podemos constatar, por exemplo, através do Regulamento de Aldeias e de Missões do século XVII, escrito pelo Padre Antônio Vieira:

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras (...) a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber, Pai-Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, actos de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contem os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e a escrever, e havendo

muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...] (VIEIRA apud AMOROSO, 2001, p.133)

Esta educação catequizadora coloca os ensinamentos dos padres jesuítas como referência na realização do projeto colonial, mostrando que a escola, nesse processo, desempenhava um papel privilegiado. Faz-se necessário atentar ainda para o fato de que a catequese não significou apenas o ensino da doutrina religiosa cristã, mas representou também um meio de render lucros à Igreja, com a formação e utilização da mão de obra indígena.

Após o ensino dos diferentes ofícios religiosos praticados pelos missionários, sucede, entre os grupos indígenas assistidos pelas políticas educacionais do Estado, uma instrução secularizada do trabalho agrícola e doméstico, empreendida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910. Sob um modelo de escola rural, eram ensinadas, nas aldeias, técnicas agrícolas para os meninos e domésticas para as meninas. Neste tipo de escola a escrita não era privilegiada, tendo em vista o objetivo estrito de integrar estes grupos à economia regional, sem levar em conta a diversidade cultural de cada grupo étnico.

Posteriormente, com a criação da FUNAI, em 1967, é adotado o ensino bilíngüe, pregado como suposta forma de respeitar os diferentes valores culturais dos grupos indígenas. Por meio de um convênio, firmado em 1969 com o Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição norte-americana responsável pela implementação do ensino bilíngüe entre vários grupos indígenas na América Latina, a FUNAI decide investir na formação dos próprios índios para mediar uma pedagogia que se pretendia bicultural. Esta, de uma forma geral, consistia na tradução da bíblia para as línguas indígenas com a intenção declarada de convertê-los ao protestantismo, expressando também os interesses civilizatórios do Estado ao favorecer o acesso dos índios ao sistema nacional (FERREIRA, 2001).

Compreendemos que essas práticas educativas, via de regra, assentavam-se, sob uma perspectiva restritiva ou proibitiva, na construção do não-ser, do não-reconhecimento do outro como sujeito/ator/autor na sua incessante busca de autorizar-se. Este **autorizar-se**, no sentido apresentado por Deleuze e Guattari (BORBA, 2001, p.81) como ato criador, “passa por uma cultura da heterogeneidade, que leva cada um a reconhecer e aceitar a singularidade do outro”. Imbuídas da idéia de uma cultura tida como referência a uma

decantada superioridade, tais práticas educativas, tomadas em conjunto, visavam tolher os indígenas de serem eles mesmos. A este respeito é elucidativo o discurso de Pedro: *tem muitos índios que estão com seus sessenta, setenta, oitenta anos que não assumem suas identidades*. Vemos, neste relato, como o reflexo do não-reconhecimento, pregado pelas práticas educacionais experienciadas pelos grupos indígenas até recentemente, é expresso na condição do não assumir a singularidade de sua identidade ou, dito de outra forma, na condição de não-ser índio para estes sujeitos.

Associado à dimensão do medo, no conjunto dos relatos, surge o preconceito como um dos principais problemas nos processos de afirmação identitária. Assim, como já anunciado, percebemos que ao longo dos discursos, estes dois elementos permeiam as trajetórias identitárias de nossos interlocutores. Apontados pelos professores e lideranças indígenas como os principais motivos para a negação de suas identidades, o medo e o preconceito refletem de forma privilegiada, o caráter contrastivo e conflituoso que perpassa as relações estabelecidas entre os índios e a sociedade não-índia, regidas, muitas vezes, por lógicas discriminatórias. Dessa forma, a **discriminação**, termo comumente utilizado pelos índios, faz referência a estes processos de estigmatização de suas identidades, presentes nos diversos estereótipos empregados pelos membros da sociedade envolvente para designá-los. O relato do professor Pedro, sobre este assunto, pode ser tomado como um exemplo: *Tapeba [...] para os caucaienses não-indígenas [...] denominava pessoas que comiam carniça, pessoas que viviam embriagadas, pessoas fora da sociedade caucaiese*.

Esta discussão nos remete ao pensamento de Goffman (1978), para quem o estigma pode ser caracterizado como uma distorção entre a **identidade social virtual** e a **identidade social real** de uma pessoa. Para este autor, identidade social virtual é aquela atribuída por outra pessoa e imputada a um indivíduo a partir das expectativas geradas nas relações sociais, às quais exige-se que ele corresponda. A identidade social real, por sua vez, está relacionada às categorias e aos atributos que o indivíduo na realidade prova possuir. Neste sentido, os índios, por apresentarem traços distintos dos demais membros da sociedade envolvente por meio de uma manifesta descontinuidade cultural, frustram as expectativas geradas pela população não-índia a respeito de suas identidades e práticas sócio-culturais. A não correspondência entre a identidade social virtualmente criada pelos não-índios e aquela realmente vivida pelos indígenas, geradora de uma situação de estigma, de acordo com o modelo de Goffman (1978), evidencia também o caráter

etnocêntrico que permeia as interações interétnicas, nas quais as desigualdades são traduzidas, quase sempre, em termos de hierarquia.

Assim, compreendemos que as distorções entre as identidades virtual e real funcionam como uma marca discriminatória nas relações interétnicas. Vemos, neste processo, o estigma ser expresso como um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. Através do exemplo acima é mostrado que o etnônimo Tapeba, para a população local, está relacionado a estereótipos ou imagens pejorativas, rotulando os índios negativamente e atribuindo-lhe *status* menor frente aos membros da sociedade envolvente. O **peso** preconceituoso do termo teria levado muitos indivíduos a não assumirem a sua condição étnica diferencial pela não aceitação de uma condição virtualmente inferiorizada. Sobre este assunto, finaliza o professor Pedro: *a palavra Tapeba [...] era uma palavra muito pesada, aqui dentro de Caucaia.*

2.2.1 Temporalidade e situacionalidade nas construções identitárias

A complexidade e dinamicidade do fenômeno de formação de referências identitárias estão ligadas à relação estabelecida na constituição das identidades dos grupos com as categorias de tempo e espaço, ou seja, sua temporalidade e situacionalidade. Evidenciando este aspecto, o líder José, ao falar da história de seu reconhecimento como indígena, nos declara: *alguém falava que a gente era descendente de índio. Mas tinha aquele medo de dizer que era aquele povo.* Hesitando entre a afirmação identitária e o medo pelo preconceito e discriminação, os grupos indígenas, como nos sugere esta fala, vão construindo suas referências enquanto um grupo social e étnico particular.

A este respeito, lembramos que as circunstâncias espaço-temporais, como indicado anteriormente, podem condicionar as atitudes de **afirmação**, **silenciamento** ou **recusa** das identidades étnicas diferentes. Nos remetendo ao período em que os grupos indígenas cearenses estavam dados publicamente como desaparecidos, afirma ainda José: *nessa época a gente não tinha identidade.* Sob a idéia implícita na fala da liderança de que não ter identidade significa não se identificar ou não ser identificado, não se reconhecer ou não ser reconhecido, pode ser evidenciado, mais uma vez, o sentido mutável e circunstanciado das identidades étnicas, manipulado segundo os interesses dos grupos em relação.

Ao assumir uma condição de **desidentificação**, estes grupos, na realidade, demonstram como as identidades estão sujeitas a fatores histórica e localmente circunstanciados, promovendo o seu **aparecimento** ou **desaparecimento**. As identidades, percebidas como categorias sociais, dessa forma, são utilizadas tática e estrategicamente pelos diferentes grupos étnicos, num jogo de possíveis. Dependendo das situações, favoráveis ou não a tais grupos, as identidades podem ser assumidas, mascaradas, ocultadas, silenciadas ou transformadas. É nessa dinâmica que as identidades vão sendo constituídas como táticas e estratégias de reprodução dos grupos, traduzidas num jogo de vontades e interesses, tanto do sujeito que se identifica quanto do seu identificador.

O caráter temporal e situacional, inerente às construções identitárias (HALL, 1997), não seria plenamente compreendido sem o relacionarmos com as táticas traduzidas pelo silêncio ou outras formas de resistência. Assim, durante um longo período de suas trajetórias histórico-culturais, os índios cearenses, apesar de manifestamente **recusarem** suas identidades, continuavam existindo, utilizando-se de práticas, como, por exemplo, o silêncio a respeito de suas diferenças étnico-identitárias. A ação do silêncio, taticamente manipulada em suas relações cotidianas com a sociedade envolvente, com um objetivo implicitamente marcado (diríamos mesmo inconsciente) de sua reprodução, leva-nos a pensar em uma nova condição para sua existência histórica. Os índios, com efeito, passam a produzir a sua existência na leitura e **consumo** dos símbolos **do outro**, inventando o seu cotidiano, segundo uma lógica interpretativa sugerida por Certeau (1999). Assim, longe de desaparecerem em um processo integracionista de aculturação, os índios inscreviam, em suas práticas cotidianas **ordinárias**, sua existência histórica e reprodução de suas identidades étnico-sociais. As táticas ou **maneiras de fazer** identitárias dos índios, dessa forma, buscariam “[...] vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 1999, p.48).

Estas posturas também possuem um caráter **estratégico**, no sentido sugerido por Bourdieu (2004, p.115), de resistência física e cultural, efetivando a (re) constituição de suas identidades étnicas. Com efeito, segundo este autor, as estratégias são sistemas de práticas comuns a todo grupo social, produzidas com o intuito de sua reprodução. Embora, em muitos casos, não estejam constituídas em bases meticulosamente planejadas, não são aspectos aleatórios ou desinteressados da ação social dos grupos, traduzindo suas intenções e interesses particulares. O sentido prático da ação dos sujeitos, dessa forma, expressaria algum grau de consciência (de grupo ou de classe) que presidiria suas ações estratégicas.

Neste sentido, haveria uma distinção entre ação tática e estratégica, já que, como sugere Certeau (1999, p.46), para a primeira inexistiria a consciência de uma fronteira que distinga o outro como totalidade visível, ao passo que o cálculo estratégico pressuporia esta separação. No que se refere ao conjunto de ações dos grupos indígenas, definindo o que chamamos de percurso identitário, acreditamos ser possível a utilização das duas leituras, tática e estratégica, associadas, respectivamente, aos momentos de menor ou maior mobilização política dos grupos étnicos em um movimento organizado.¹⁸

Para ampliarmos nossa compreensão sobre o assunto da constituição das identidades étnicas, uma questão se coloca, de modo a orientar nossas próximas reflexões. Se os índios no Ceará, em determinado momento de suas trajetórias histórico-culturais, teriam negado suas identidades étnicas diferenciadas, que identidades sociais teriam eles então adotado? Nesse processo, as diferentes identidades étnicas se fundiriam em uma identidade comum? Nas novas identificações adotadas poderíamos perceber integração passiva e pacífica ou táticas de resistência? Buscando respostas para estas perguntas somos levadas a pensar nas formas de auto-identificação acionadas por estes sujeitos e nos modos como eles foram identificados pelos **outros**. A observação conjunta desses aspectos é importante na investigação dos processos de construção identitária dos índios, tendo em vista que as identidades se constituem, de forma inclusiva, a partir do modo como nos vemos e como os outros nos vêem e nos definem.

No que se refere a estas formas de identificação, constatamos que, por volta do século XIX, como resultado de um conjunto de políticas institucionais, surge a figura do caboclo, impondo princípios e visão de mundo em uma identidade situacional usada para designar as coletividades indígenas (PORDEUS JR, 2002, p.143). Este termo aparece apontado, principalmente em pesquisas nas áreas de história e antropologia¹⁹, como uma estratégia de integração destes grupos étnicos à sociedade envolvente. Com efeito, esta designação definia uma identidade genérica dos índios misturados, dos assimilados, aqueles que não possuem “uma língua distinta, cristianizados, muitas vezes integrados aos mercados local e nacional como força de trabalho móvel, escorregando desta forma para o pólo da interação” (ARRUTI, 1997, p.4).

A nomeação **caboclo**, em muitos casos, tem por intuito ofender, pois se trata de termo pejorativo, designando um tipo cultural que ainda não foi **civilizado**. De acordo com

¹⁸ Para Certeau (1999), tática é diferente de estratégia, divergindo assim, em alguns aspectos, do pensamento de Bourdieu. Sobre este debate, ver o próprio Certeau (1999, p.111-30).

¹⁹ Sobre o assunto, ver os trabalhos de Delaunay (1988), Porto Alegre (2002; 1992) e Pordeus Jr. (2002).

Porto Alegre (2002, p.35) este termo, “quando é acionado, denota um desprezo seguido de violências e abusos, praticados contra os índios desde os tempos coloniais”. Todavia, percebemos nos relatos orais e escritos, que tanto índio quanto caboclo são identificações que, em certo sentido, a maioria da população não-índia utiliza para, de um lado, desqualificar os grupos étnicos diferenciados, e, por outro lado, estabelecer ligações com as dimensões do sagrado. Desse modo, o termo caboclo, por exemplo, além de designar de modo genérico uma categoria étnica construída com o intuito de, a um só tempo, homogeneizar e hierarquizar diferenças, serve também para identificar as entidades espirituais nativas em rituais sincréticos, unindo aspectos da religiosidade africana e indígena.

O encobrimento das identidades étnicas diferenciadas na figura do caboclo pode ser tomado como um exemplo das situações que impulsionaram uma progressiva mistura dos índios com a população envolvente. Esta condição é lembrada pela professora Iracema quando declara que *os índios estão muito misturados*. Além disto, tal situação também nos sugere a observação do estabelecimento de trocas entre os índios e a sociedade majoritária nas construções das referências identitárias. Estas relações, ao nosso ver, determinam a forma como os índios passam a negociar as suas identidades em um novo contexto de intenso contato com as populações não-índias. Assim, por exemplo, no plano religioso, de modo particular, ele assume um significado bem diferente. A imagem do caboclo é acionada nas práticas religiosas de muitos grupos indígenas como entidades detentoras de grande poder espiritual. De acordo com Pordeus Jr. (2001, p. 140), “No Ceará caboclo e índio se sinonimizam” no imaginário de alguns grupos religiosos, indicando que eles teriam encontrado na dimensão do sagrado “a permanência da identidade indígena perdida, sem sofrer a dominação cultural, em substituição à violência e à coerção dos grupos hegemônicos”.

Em suma, compreendemos, diante desse panorama, que o termo caboclo nos remete a uma identidade situacional aceita, temporariamente, pelos indígenas como uma das táticas de salvaguarda de suas sobrevivências. Assim, constatamos, no caso dos índios no Ceará, que os sujeitos assumem identidades diferenciadas em diferentes momentos, tendo em vista que estas são modificadas conforme “o sujeito é interpelado ou representado, [isto é] a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (HALL, 1997, p.22). Apontamos como exemplos que ilustram os sentidos dessa assertiva

teórica as seguintes idéias presentes nos discursos dos entrevistados: *alguém dizia que a gente era descendente de índio e nessa época a gente não tinha identidade.*

Na tentativa de compreender o suposto percurso índio / caboclo / índio, realizado pelos indígenas em suas trajetórias histórico-culturais, recorreremos à expressão **viagem da volta**, proposta por Oliveira Filho (1998). Observa o autor que o que caracteriza as identidades étnicas é a idéia de um reforço do sentimento de pertença relativo à origem pela atualização histórica. Assim, na **viagem da volta**, que resulta nas elaborações identitárias dos índios no Nordeste, percebemos uma trajetória determinada por muitos fatores históricos, apreendidos a partir de uma origem e experiência particulares dos grupos. Consideramos, desse modo, que a idéia da **viagem da volta** nos ajudará nas leituras aproximativas da realidade social dos índios cearenses. É, com efeito, precisamente através dessas viagens que se dá a (re) elaboração dos elementos constituidores das identidades étnicas desses sujeitos como atores e autores.

2.3 DE VOLTA À CENA: A UNIDADE PELA DIFERENÇA

No Ceará, a partir da década de 1980, as ações de silêncio, recusa e ocultamento aparentes das identidades étnicas dos grupos indígenas, definindo como contrapartida e de modo latente as fronteiras entre elas e a sociedade envolvente, vão sendo transformadas. Observamos a passagem, então, de uma época de **negação** para uma outra de **assunção** das identidades, superando as dimensões do silenciar, do medo e do preconceito, postas em evidência anteriormente. Desta forma, são observadas mudanças no cenário político, devidas, sobretudo, à atuação organizada do movimento indígena. *Não! Nós não vamos mais viver nessa vida de se esconder*, afirma, de forma contundente, a professora Ana a respeito desta mudança de atitude por parte das comunidades indígenas. Doravante, a afirmação das diferenças identitárias, como nos sugere a professora, será assumida pelas comunidades indígenas do Estado, demarcando uma nova trajetória na busca pelo reconhecimento público e oficial das suas identidades étnicas.

Dando continuidade à descrição de sentidos postos na trajetória das identidades étnicas, observamos, nas ações e discursos desses sujeitos, uma nova orientação advinda da organização do movimento indígena. Assim, como exemplo disto, vemos que, concomitante a esta maior organização do movimento, irão surgir as primeiras propostas de escolas diferenciadas e o estabelecimento de um curso de formação dos docentes

indígenas. Percebemos então, no conjunto destas ações e discursos, que o objetivo de afirmação das identidades étnicas, outrora negadas, passam a ganhar corpo.

Trataremos, doravante, dos discursos afirmativos pela diferença nos seus desdobramentos revelados nas propostas de escolas diferenciadas. A luta por uma escola diferenciada coloca em cena as ações do assumir como uma importante **bandeira** na organização do movimento indígena, lembrando que as identidades são construídas na diferença. Neste processo de assunção das diferentes identidades indígenas, as dimensões do medo e do preconceito foram sendo gradativamente superadas. Explica Ana que *os índios foram perdendo o medo de dizer que eram índios. Vamos assumir nossa identidade, dizer o que somos*. Sob esse discurso, visualizamos a imagem de um chamado coletivo que se objetiva na reafirmação desses grupos enquanto etnias diferenciadas. Surge, então, um sentimento que atuaria na reversão da situação de anonimato a que estes grupos estavam imersos.

No que diz respeito ao auto-reconhecimento da diferença étnica, o depoimento do líder João é sugestivo: *vimos que a gente era um povo diferente*. Através desse exemplo, percebemos que se ver como diferente é apresentado como uma condição primordial no processo de reemergência política dos grupos indígenas. Assim, reconhecer as suas especificidades histórico-culturais, retrabalhadas à luz das novas modalidades de relacionamento com a sociedade envolvente, emerge como um dos primeiros passos na reorganização do movimento indígena. A consciência de sua diferença é mostrada, então, como a condição *sine qua non* para afirmação de suas identidades étnicas.

Tais afirmações nos remetem ao que explicita Bourdieu (2004, p.114), ao falar da autoridade com que o autor enuncia a sua existência, produzindo-se a si mesmo.

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes à natureza das coisas, 'naturais'.

É essencialmente dessa autoridade que os índios se utilizam para expressarem suas existências enquanto tais. Assim, buscando imbuir-se desta condição, afirmam publicamente suas identidades étnicas diferenciais, visando o reconhecimento oficial em meio à sociedade em que vivem. Sabemos que a condição para que uma pessoa ou grupo

assuma sua identidade étnica é que se defina como tal, ou seja, se auto-reconheça ou se auto-identifique como grupo étnico. Porém, em se tratando, exclusivamente, de um indivíduo é necessário que este também seja reconhecido pelo seu grupo de pertença.

Apesar dos discursos oficiais instituírem o direito à auto-identificação²⁰, os grupos indígenas, em suas trajetórias de reconhecimento identitário, precisam recorrer à FUNAI para que se oficialize sua condição étnica, como um dos critérios no processo de demarcação de seus territórios. Porto Alegre (2002, p. 34) descreve esta condição por meio da sentença *quando existir está condicionado a ser reconhecido*. O fato é que, na luta pela afirmação da identidade étnica, os grupos indígenas empenham-se em fazer valer suas existências perante si mesmos (auto-identificação) e perante os **outros** (identificadores) na sua constituição enquanto grupo social em busca de um reconhecimento oficial.

*Exigimos nosso reconhecimento, através de pedido oficial*²¹. Esse discurso é ilustrativo do *status* que os movimentos pelo reconhecimento étnico ganham na história recente dos grupos indígenas. Assim, em muitos casos, buscando o acesso às políticas públicas na satisfação de seus interesses de grupos, os índios se organizam e solicitam a homologação do *status* diferenciado ao qual têm direito frente à legislação nacional. Neste sentido, na apreensão desses aspectos, observamos as sugestões de Bourdieu (2004, p.129), para quem:

[...] existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente [pois] a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida de afirmar oficialmente a diferença.

Sobre este assunto, de acordo com o líder João, *a gente precisava levar o reconhecimento dos índios para Brasília*. Verificamos a necessidade que os índios têm de solicitarem o reconhecimento de suas identidades étnicas perante a sociedade nacional. Muitos fatores entram em jogo, presentes, de um lado, no convívio interétnico e, de outro, nos ordenamentos jurídicos que possibilitam a garantia de direitos sociais, determinando a forma como agem para efetuar o seu reconhecimento.

²⁰ Tal decisão está ancorada nos anseios do movimento indígena, subsidiada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), através da Convenção 169, aprovada pelo Congresso Nacional, no ano de 2002, que assegura a *auto-identificação* como critério fundamental para a determinação dos grupos indígenas.

²¹ Discurso realizado em 2005 por um líder indígena da Comunidade do Amarelão, localizada no município de João Câmara (RN), em sessão de audiência pública organizada pelo grupo de estudos Paraubapa e a Câmara de Vereadores de Natal.

Contudo, o sentido de ser diferente não é recente para as populações indígenas, uma vez que, mesmo quando predominavam as idéias de homogeneidade e mistura entre **brancos** e índios, estes últimos já se percebiam como diferentes. Isto é visível até mesmo, por exemplo, entre os que acreditavam no sucesso das políticas de integração. Sobre este assunto vejamos o que diz o folclorista Seraine (1977, p.51) ainda fundamentado no ponto de vista da aculturação:

A verdade é que, embora um observador menos atento possa confundi-los com os outros caboclos da região, já incorporados à sociedade maior, estes mesmos os encaram como um grupo à parte, discriminando-os em suas relações sociais.

Desse modo, um dado importante na consideração do processo de reconhecimento e afirmação da diferença está associado à idéia de uma unidade de consciência étnico-histórica de grupos socialmente marginalizados, expressa na organização do movimento indígena. Vemos delinear-se, com o crescimento da mobilização dos índios organizados, uma visão de unidade dada na luta pela diferença. Assim, à imagem de uma unidade dada pela perspectiva assimilacionista, confundindo os índios com a massa regional de caboclos já integrados à sociedade envolvente, insurge uma visão de unidade de luta nas reivindicações pelo direito à diferença. Distanciando-se de versões integracionistas, vemos sendo apresentada, no trecho descrito, a persistência da imagem da diferença, personificando a unidade e um grupo étnico. Imagem semelhante vemos sendo apresentada nos movimentos recentes de assunção identitária dos índios no Ceará.

Esta visão de unidade pela diferença pode ser contraposta ainda, no contexto contemporâneo, àquela de unidade nacional, presente no adjetivo pátrio **brasileiro** sobreposto ao substantivo **índio**. Neste sentido, ao pretendermos apresentar esta questão, acreditamos que o sentimento de unidade nacional também pode ser povoado por visões da diferença regional, étnica ou de comunidades imaginadas (HALL, 1997). As representações criadas pelo Estado-nação, como a instituição de uma língua comum, um sistema de educação escolar oficial e, por diversas vezes, a tentativa de imposição de uma ordem religiosa única, são contrapostas, no caso brasileiro, à diversidade étnico-cultural que alimenta a idéia celebrada de uma identidade nacional mestiça. Assim, o que peculiarizaria a nossa história político-cultural seria menos a consagração da igualdade do que a celebração da diferença. Lembramos, no entanto, que isto não impede que a

diferença, personificada em diversos momentos de nossa história em personagens como os índios, seja utilizada e descrita no sentido do distanciamento ou discriminação.

Pensando no reverso desta questão, a professora Iracema nos declara: *a educação diferenciada é a identidade que nos temos, o mais forte*. Vemos, em seu discurso, a diferença sendo apontada como uma força motivadora na organização da escola diferenciada e dos movimentos de afirmação de sua identidade étnica. Percebemos, por meio desse exemplo, que é tomando por base a reelaboração de práticas sociais, como a educação escolar, que os índios vão tomando a diferença como uma necessidade essencial no processo de constituição da sua unidade pela diferença.

Ainda neste sentido, afirma a liderança João: *Os povos indígenas são diferentes*. A apropriação do discurso da diferença pelos grupos indígenas cearenses nos conduz a pensar no estabelecimento de marcas definidoras entre os índios (o *nós*) e os não-índios (o *outro*). Corroborando esta idéia, Santos (2001, p.135) explica que as identificações são plurais e dominadas pela afirmação da diferença. Esta pode ser estabelecida tanto no campo simbólico quanto no campo das relações sociais. A este respeito, destaca Woodward (2000, p.14), “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que as classificações da diferença são vividas nas relações sociais”.

Sobre este assunto o discurso de Iracema é enfático: *a gente tinha que buscar o diferente pra dentro da comunidade*. Através dessa fala da professora observamos haver uma ênfase na busca pela diferença no contexto indígena cearense. Esta busca se dá, sobretudo, porque, apresentando pouca distintividade frente à população local, tais grupos, quando aceitos como índios, necessitam, de forma impositiva, distinguir-se das demais populações, enfatizando suas descontinuidades culturais.

Essa situação, por um lado, é inquietante pelo fato de que ora os índios tinham que ser iguais, integrados, ora se exigia que se distinguissem das populações próximas. Por outro lado, percebemos que essa situação, dinâmica e contraditória, é importante para compreendermos a necessidade da **fabricação** de sinais distintivos pelos grupos étnicos. Convencionou-se, assim, tanto da parte de alguns indígenas quanto da parte dos não-índios, que para ser índio ou assumir sua identidade étnica, além do sujeito se reconhecer e ser reconhecido por seu grupo, geralmente, deve-se exibir símbolos como o uso de colar e

cocar, dançar o toré, etc. Em outras palavras, espera-se que estes grupos exibam determinados símbolos que reflitam a sua diacriticidade, demonstrando, a um só tempo, sua diferença e sua unidade.

A respeito desse assunto é ilustrativo um fato ocorrido durante nossa apresentação sobre o tema Identidade e Diferença, em um evento de pesquisa em ciências humanas²². Durante os debates, um dos participantes nos indagou sobre a ausência de ornamentos (colar, brinco, cocar ou algo feito de pena, palha ou semente) que demarcasse nossa identidade indígena. Após tentarmos explicar que essa idéia de distintividade alegórica por meio de uso de adereços exóticos estava associada às visões essencialistas de cultura indígena da qual não comungávamos, acrescentamos que, para muitos, tais ornamentos referenciavam a condição de primitividade dos índios. Além do mais, se observássemos ao nosso redor, a maioria das mulheres presentes estava portando algum adorno inspirado num *design* étnico, evocado pelo mundo da moda atualmente. Para além do aspecto pitoresco desse episódio, sua referência nos permite pensar em questões mais profundas, arraigadas em uma visão corrente sobre os índios presente em vários extratos da sociedade nacional, inclusive na academia.

Percebemos, a partir do conjunto dos exemplos acima descritos que, de diversas formas, a maneira de viver e os costumes dos índios são acionados, de modo prioritário, como os traços culturais definidores de suas identidades diferenciais. Esta visão segue a orientação, já anunciada, do estabelecimento contrastivo da diferença, por meio da definição de um **nós** – internamente dividido entre um **nós-nós**, partidário de uma visão romantizada ou essencialista de sua condição étnica, e um **nós-outros**, defensor do caráter relacional na construção das referências identitárias – em oposição a um **eles**. Lembramos, ainda, nesta relação é contraposta a existência de duas ordens culturais: uma indígena e outra não-indígena.

Assim, na distintividade que marca a imagem do **nós**, vemos que dentre os índios que aceitam, como marca identitária, adotar e tornar visível sua diferença através de insígnias como o colar, o cocar, dentre outros, emerge a figura de um **nós-nós**, na qual é posta como uma necessidade assumir a **indumentária indígena**. Sobre isso, exemplifica o líder João, ao falar da importância do uso desses símbolos de distintividade: *Caso a escola diferenciada fosse do gosto que eu queria, [...] se os professores se caracterizassem, se*

²² XI Seminário de Pesquisa do CCSA da UFRN, ocorrido de 22 a 26 de agosto de 2005.

pintassem, né? Os seus alunos fossem também com pouca roupa, trajadinho, né? Pra mim isso era a coisa mais bonita, mais linda do mundo.

Por outro lado, os índios que acreditam que a sua própria distintividade étnico-identitária se constrói, segundo um princípio de troca, a partir das relações instituídas com os outros grupos e até mesmo com a sociedade majoritária, personificam a postura denominada de **nós-outros**. Admitindo esta postura como uma orientação geral da escola diferenciada, afirma a professora Iracema: *a gente também não pode deixar os nossos alunos alheios ao convencional*. Assim, percebemos que o desenvolvimento das habilidades de conectar os conhecimentos do seu grupo de pertença (saberes locais) com os da sociedade nacional (saberes globais), pregadas pela professora, nos remetem a um sentido fundante da diversidade cultural indicado por Lévi-Strauss (1996, p.16) ao afirmar que esta “[...] é menos função do isolamento dos grupos que das relações que os unem”.

Pertencer ao grupo indígena como um **nós** significa reconhecer que *somos diferentes devido à maneira da gente viver, os costumes que não são as mesmas coisas dos outros*, de acordo com a professora Iracema. De fato, o discurso da unidade pela diferença pode ser revelador de diversos sentidos na realidade social indígena. No que se refere à auto-afirmação das identificações étnicas, a diferença se reveste para os índios de sentidos políticos, econômicos, ideológicos, entre outros. Lembramos que tal distinção nem sempre é fácil de se delimitar, uma vez que determinada ação transita nas searas do simbólico, do político, do econômico. Assim, por exemplo, a dança do toré, ao mesmo tempo em que pertence ao campo sagrado, também é encenada em eventos celebrados entre índios e não-índios como ação política, denotando a presença e a participação dos índios como sujeitos/atores/atores, partícipes no cenário público.

A produção de sinais de diferenciação entre índios e não índios, sobretudo no modo como vem sendo operacionalizada esta adscrição, “[...] tornou-se quase uma obsessão, tanto dos grupos indígenas quanto do Estado, já que estes sinais têm prevalecido nos processos de reconhecimento étnico” (SILVA, I., 1998, p.23). Diante dessa questão, necessário se faz ressaltar que os sentidos presentes no discurso da diferença, propalado pelos grupos indígenas, não se referem a uma mera reprodução acrítica dos anseios, tanto da sociedade envolvente quanto dos próprios índios. Com efeito, são abertas possibilidades de que talvez essa busca pela diferença, inscrita num jogo de táticas e estratégias, nos conduza à apreensão de valores tanto simbólicos quanto políticos, concernentes aos discursos e às ações desses grupos. Sobre este assunto, observa Oliveira Filho (1998 p.68):

As ações e os conteúdos simbólicos que [os índios] trazem não correspondem unicamente a uma projeção de modelos atemporais e inconscientes, mas representam uma solução a problemas (inclusive com uma dimensão ético - valorativa) surgidos no curso das interações sociais [...] Seria extremamente empobrecedor despojar as intervenções verbais dos nativos de uma dimensão crítica e explicativa que esteja associada à constituição de ‘comunidades de investigação’[...] que podem operar em diferentes planos e com objetivos diversos.

Uma dimensão crítica e explicativa nos coloca diante de dois sentidos presentes nas propostas das escolas diferenciadas. Um dos sentidos, evocados nos discursos dos índios adeptos de uma perspectiva identitária que denominamos de **nós-nós**, estaria orientado por uma visão de cultura aprisionada ao passado ou à crença de que haveria uma **essência** indígena. Observamos que, neste caso, tal estratégia identitária encontra correspondência nos interesses dos não-índios expressos, sobretudo, nas idéias de **resgate cultural** presentes nas suas propostas de escolas diferenciadas para os índios. Dito de outra maneira, percebemos a existência de um desejo, traduzido metaforicamente no “ver para crer”, de tornar essa diferença materialmente visível nas práticas desenvolvidas nessas escolas. Ilustrando essa questão, são exemplares os diversos apelos que poderiam demonstrar essa diferença nas escolas indígenas, como o uso da língua Tupy, de materiais didáticos restritos aos elementos da natureza, aulas de artesanato ou até mesmo aulas assistemáticas ministradas pelos anciões da comunidade.

Fazendo face a essa perspectiva, apreendemos um outro sentido, na formação de escolas diferenciadas. Neste, a estratégia de identificação étnica dos índios é traduzida por uma visão do fenômeno identitário orientada por uma lógica relacional que denominamos de **nós-outros**. Compreendendo a cultura de forma dinâmica e plural, os índios partidários dessa visão, sem esquecer o passado, buscam ressignificar o presente em suas práticas sócio-educativas. Partindo de um ponto de vista divergente a respeito das interações dos grupos indígenas com a sociedade nacional, a postura de um **nós-outros** coloca em primeiro plano a idéia de troca como princípio da relação interétnica, distinguindo-se de visões **essencialistas** e **aculturativas**. Desse modo, é visto que a troca estabelece alianças e se constitui como dimensão privilegiada nas relações (in)formadoras das identidades. Nas escolas indígenas esta visão se traduziria em práticas sócio-pedagógicas que buscam, por

exemplo, trabalhar conteúdos curriculares convencionais à luz dos saberes e fazeres tradicionais, lançando mão de metodologias mais adequadas a estas realidades²³.

Assim, nestes diferentes modelos propostos de escola diferenciada, ligados aos sentidos particulares da **maneira da gente viver**, vemos que as práticas escolares dos índios são constituídas nas fronteiras de mediações culturais que chamamos de **nós-nós** e **nós-outros**, em oposição a um **eles**. Nesse sentido, as escolas indígenas passam a ser entendidas como espaços privilegiados de fronteiras, pois, de acordo com Tassinari (2001, p.50) estas “são espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo”. Dessa forma, os sentidos da diferença vêm dar um significado particular aos conhecimentos construídos nas escolas diferenciadas, espaços de trocas e de definição de fronteiras entre os índios e os não-índios.

2.3.1 O aparecimento de “novos” sujeitos políticos

Sabemos que é a partir da marcação das diferenças que os indígenas vão constituindo suas identidades, num jogo de afirmação e reafirmação étnica, criando então os espaços e tempos sociais possíveis de ocupá-los. Nesse processo identitário, vimos a formação de um sujeito coletivo, definindo, em suas práticas e discursos cotidianos, um **nós** (dividido nas posturas denominadas **nós-nós** e **nós-outros**) em oposição a um **eles**. Estes novos sujeitos se inscrevem no cenário político segundo um modelo de sujeito coletivo definido por Sader (1988, p.55), elaborando suas identidades e organizando práticas através das quais defendem seus interesses e expressam suas vontades.

Neste sentido, é com a maior mobilização política dos grupos étnicos organizados, dando o caráter de unidade na luta pela diferença, que surge um novo sujeito político atuante, despertando, nos indivíduos participantes, a consciência de pertencimento a uma coletividade. As reivindicações e demandas identitárias das comunidades indígenas, presentes nos processos de reemergência étnica, desse modo, fazem insurgir um novo sujeito político, personificado no movimento indígena.

A relação apontada entre organização do movimento social indígena e formação de novos papéis e sujeitos políticos pode ser exemplificada, em nível local, por meio do relato da liderança Rosa, ao nos dizer como chegou a desempenhar este papel: *a gente foi*

²³ Sobre o assunto consultar a coletânea organizada por SILVA e FERREIRA (2001).

crecendo e foi crescendo, quando foi um dia resolveram me botar como liderança da comunidade. A idéia de crescimento da comunidade, nos fazendo pensar em uma maior organização política da mesma, tornou-se palco da escolha de uma nova liderança que passou a desempenhar o seu papel em consonância com os reclames sócio-identitários do seu grupo étnico.

Nessa mesma direção, a liderança João, nos informa: *no início da organização do movimento era preciso haver um representante dos índios para negociar com a Prefeitura e todo esse pessoal, então, ganhei por votação para ser cacique.* Neste caso, a escolha do cacique, ambientada em um contexto de maior organização de seu grupo étnico, põe em evidência o papel a ser desempenhado pelos líderes indígenas. Estes são descritos, na menção à necessidade de negociação com as instituições de governo, como mediadores entre estas e seus grupos de pertença.

De forma semelhante, o líder José nos explica como foi assumindo o papel de líder: *começamos a trabalhar, formamos a associação; assim, assumi lá como vice-presidente.* Percebemos, neste relato, mais uma vez que é posta em relação o processo de constituição da identidade étnica e a organização política de sua comunidade. Diante desses exemplos, somos levadas a pensar em **um modelo** no processo de constituição das identidades diferenciais dos índios no Ceará, no qual estão relacionados organização do movimento e comunidades indígenas, associada ao processo de afirmação identitária, e o surgimento de novos sujeitos políticos, lutando pelo reconhecimento dos direitos sócio-históricos dos índios.

De modo geral, portanto, vemos que, nacionalmente, o movimento indígena, surgido a partir das décadas de 1970 e 1980, entre outras contribuições, trouxe a público estes **novos sujeitos** e a consolidação de diversos mecanismos organizativos (comissões, conselhos e associações) surgidos das assembléias, encontros e outros fóruns indígenas. Tendo como foco principal a luta pela terra, outras questões pontuais também compunham sua pauta, como a luta pela educação, saúde, transporte, comunicação, etc. Estas reivindicações foram mediadas pelas ações de agentes mobilizadores desse movimento, como as lideranças de cada grupo étnico (caciques, pajés, presidentes de conselhos e outros representantes de categorias específicas, como as de professores, de mulheres, etc).

No Ceará, a partir da década de 1980, têm sido criadas diversas organizações políticas dos índios, instituídas para representar as suas diferentes comunidades nos mais variados espaços de participação política. Estas, invariavelmente, se apresentam imbuídas

do discurso de fortalecimento e consolidação de uma autonomia indígena. Antes delas, tais papéis eram desempenhados, sobretudo, por diversas entidades da sociedade civil apoiadoras da causa indígena. Apesar de, por muito tempo, tais instituições terem apoiado a reprodução sócio-cultural destes povos, ressaltamos ser desejo dos grupos indígenas escapar da condição de tutelados, reclamando autoria e autonomia no encaminhamento político de suas demandas sócio-culturais. Desse modo, os grupos indígenas visam não reconhecer tais entidades como as suas legítimas representantes junto aos órgãos de governo. É nesta perspectiva que estas instituições são chamadas para compor, como mais um agente, o diálogo intercultural estabelecido entre os integrantes da sociedade civil, os povos indígenas e o Estado.

A respeito do surgimento de novos sujeitos políticos, Arruti (1997, p.12) ao referenciar a emergência dos **direitos insurgentes** desses sujeitos, afirma que é a partir da assunção da **nova nomeação**, no caso, como índios, que se produzem várias modificações nas comunidades, interferindo, tanto nas suas relações externas, quanto internas. É propiciada, dessa forma, a criação de novas chefias e formas de ordenamento político, como caciques, presidentes e vice-presidentes, conselheiros, etc. Aprendemos, então, que, a partir dos movimentos de assunção identitária dos índios, são modificadas tanto as relações internas dessas comunidades, quanto as suas formas de interação com a sociedade majoritária, que passa a vê-los por meio de seus representantes políticos.

Na compreensão do contexto de surgimento de novos papéis políticos entre os índios, são sugestivas as considerações de Berger e Luckmann (1985, p.103), ao afirmarem que “ao desempenhar papéis o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele”. Vemos, portanto, para o caso dos papéis políticos dos índios, que, na medida em que estes sujeitos exercem atividades de liderança ou mesmo de docência, suas identidades étnicas passam a ganhar novos sentidos, fortalecendo suas afirmações e visando o auto-reconhecimento desses indivíduos e seus grupos.

Exemplificando um caso de reconhecimento político do papel do professor, Pedro nos explica como se deu o seu ingresso na docência: *fui convidado, mas no início não acreditava muito na educação diferenciada. Depois que fui entendendo o movimento, passei a acreditar e a participar.* Aqui o professor começa a lecionar imbuído de um sentimento de descrença em relação ao projeto educativo da escola diferenciada, seguido por seu engajamento no movimento indígena, passando a *entender e acreditar* os preceitos

desta escola. Percebemos, então, que de sua participação política nos espaços do movimento indígena foi se originando a crença nos objetivos e finalidades deste ensino para seu grupo étnico.

Apesar de acreditarmos que, por meio do desempenho de papéis, efetivados nas ações sociais dos sujeitos, são produzidos e reproduzidos significados como os da assunção identitária, entendemos que não é somente através do exercício de funções que as identidades étnicas vão se constituindo. Outros elementos compõem e definem esse processo, como a memória coletiva, os mitos, a religião, a territorialidade, as relações intra-étnicas e interétnicas, etc.

Assim, concluímos que a identificação étnica vai ocorrendo com mais consistência e adquirindo sentido no movimento de organização das diferentes etnias e na forma como os índios passam a exercer papéis como de líderes ou de professores. Nesse processo, um ideal coletivista, diferente da perspectiva individualista que parece orientar as ações dos indivíduos na sociedade majoritária, se constitui, em princípio de ações desses sujeitos, sendo representado no movimento de organização de suas etnias.

O discurso do professor Jurandir é incisivo nesse sentido: *tenho duas vidas: a minha vida dentro da comunidade e a vida fora da comunidade que é justamente pra estar representando a comunidade*. Temos, então, o indivíduo que se confunde com o ser social, investindo todo o seu potencial na luta pela demarcação de seus processos identitários, definindo-se enquanto **nós**. Isto, de acordo com Bourdieu (2004, p.124), é o que explica a força mobilizadora e excepcional de tudo o que toca a identidade.

Em relação à participação dos professores, enquanto sujeitos políticos, acompanhamos o engajamento desses, de modo particular, nas lutas pela educação escolar diferenciada, embora muitos estejam envolvidos no movimento indígena de forma geral²⁴. Estes vêm assumindo as reivindicações por uma escola de qualidade social que garanta aos seus estudantes e professores condições para o desenvolvimento de uma educação conforme as expectativas dos diversos grupos étnicos. Destacamos que, pontualmente, têm sido exemplares suas lutas em torno de melhores condições salariais e garantias de direitos trabalhistas, com a construção dos prédios escolares, suprimento de material didático e merenda escolar para os alunos e, principalmente, em torno dos esforços para garantir os cursos de formação docente. Ademais, sua principal reivindicação diz respeito à luta pelo

²⁴ Como já informamos, durante a realização das entrevistas boa parte das lideranças e professores se encontravam em atividades do movimento indígena.

direito dos grupos indígenas proporem e gestarem seus projetos educativos. A este respeito, consideramos pertinentes as observações de M. F. da Silva (1994, p.48) em relação aos objetivos centrais do movimento de professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre, mas que também podem ser tomados como exemplos para se pensar o caso cearense:

[...] o que importa principalmente ao movimento de professores indígenas, é precisamente a luta pelo direito de os povos indígenas terem em mãos o poder sobre os programas de educação escolar que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus direitos.

Apesar dos professores estarem atuando ativamente nas decisões relativas às escolas diferenciadas no contexto cearense como anunciamos, destacamos que atualmente apenas os Tapeba encontram-se organizados em uma associação específica para esta categoria. Lembramos, no entanto, que muitos professores vinculam-se a outras organizações políticas em suas comunidade, como conselhos de saúde, associações comunitárias ou conselhos de cada povo, etc. Como entidade específica de professores, criou-se, entre os Tapeba, a APROINT em meados de 2001. Observamos que seu surgimento coincide com o momento em que este grupo dava os primeiros passos rumo à proposição do magistério indígena, do qual nos ocupamos nesta pesquisa.

A respeito da importância dessa associação para a comunidade, vejamos como o professor Pedro, um dos seus membros, a define: *uma articuladora nas lutas pela terra, saúde e educação [...] a finalidade da associação é buscar meios [...] de fortalecimento para a comunidade [...]*. Observamos a expressão de uma preocupação dos professores com um conjunto de necessidades sociais primordiais em suas comunidades, articulando a educação escolar com os diferentes setores de sobrevivência e reprodução dos grupos.

Depois da criação da APROINT, Jurandir, também professor e membro, faz a seguinte avaliação dos resultados de sua atuação: *a comunidade passou a perceber que o respaldo da educação escolar indígena cresceu [...] ela está sendo reconhecida*. Isto evidencia a necessidade de reconhecimento das escolas diferenciadas junto às suas próprias comunidades indígenas, dando-lhes um caráter de maior legitimidade. Na busca desse objetivo, a organização de professores é apontada como uma importante contribuição. Esta avaliação é ratificada pelas ponderações da liderança Rosa, ao nos falar que a associação, *apesar das dificuldades, tem contribuído muito, porque os professores, cada um faz seu*

papel que é procurar melhorar a educação. Com efeito, a fala da liderança, de um lado, referencia as dificuldades existentes no contexto educacional destas comunidades, de outro, ressalta o empenho dos professores e de sua organização na condução de uma melhor educação escolar diferenciada.

Contudo, neste panorama que procuramos traçar de forma geral, partindo das afirmações identitárias, percebemos as imagens que denotam o aparecimento dos índios enquanto sujeitos políticos, com intenção de participarem coletivamente das decisões, no cenário público nacional e local, nas questões que lhes dizem respeito. Estes intentam dar direção ao movimento de conquistas sociais, dentre elas, a educação específica como um dos seus maiores direitos. Dessa forma o movimento indígena, principalmente em sua faceta de organização dos professores, propõe experiências de autorias, visando “a elaboração de filosofias e diretrizes para a questão da **educação escolar dos índios** – em contraposição à **escolarização para índios**” (FERREIRA, 2001, p.101, grifos nossos). Neste sentido, os indígenas em consonância com ONGs indigenistas, implementam práticas localizadas de educação escolar, visando sua autodeterminação²⁵.

2.4 SÍNTESE INTEGRADORA

Buscamos apreender, por meio da trajetória de ressurgimento dos grupos indígenas no Ceará, a complexidade dos processos de afirmação identitária e a mobilidade presente nas tentativas de definição de suas fronteiras. Observamos, no decorrer de tal trajetória, que a estigmatização das diferenças, resultante do processo histórico de apagamento ou negação das identidades indígenas, foi norteadas pelas idéias de **assimilação**, **integração** ou **aculturação** dos povos índios. Indicamos que o resultado deste processo foi a emergência da figura misturada do **caboclo**, identidade genérica que visava designar os grupos indígenas, na visão do **outro**, como os assimilados ou aculturados.

Procuramos mostrar como, na mudança de perspectivas que caracteriza as atitudes dos grupos indígenas frente à manipulação de suas identidades, sobretudo a partir da década de 1980, é inscrita a imagem de uma unidade dada na luta pela diferença. Assim, a

²⁵ Autodeterminação é uma palavra de ordem no movimento indígena. Segundo Ferreira (2001, p.101), ela assume significados específicos e complementares. No entanto, existem reivindicações comuns às sociedades que dizem respeito às autonomias política, econômica e territorial e à educação diferenciada.

emergência de novos sujeitos políticos, com a maior mobilização dos grupos étnicos organizados, demonstra, nas reivindicações pelo direito à diferença, o despertar de uma consciência étnico-histórica comum a estes grupos.

Observamos, na construção dos sentidos que informam os projetos das escolas diferenciadas, percebidas como espaços privilegiados na formação e expressão dos movimentos de assunção identitária, a definição de fronteiras entre um **nós** (dividido em **nós-nós** e **nós-outros**) e um **eles** (a sociedade envolvente tomada em seu conjunto). As diferentes táticas e estratégias de afirmação identitária dos índios, desse modo, foram apresentadas em duas perspectivas, ligadas a posturas diversas a respeito das interações interétnicas. Assim, na apreensão dos sentidos políticos que informam a constituição das escolas diferenciadas, uma perspectiva de **nós-nós**, orientada por uma lógica identitária essencialista, foi posta ao lado de uma atitude denominada de **nós-outros**, partidária de uma visão relacional, fundada na idéia de troca e na compreensão dos processos de identificação étnica.

Adiante apresentaremos os sentidos dados pelos formadores indígenas (professores e lideranças) às suas ações dentro da proposta de uma escola diferenciada. Como forma de ação dotada de uma intencionalidade, a educação escolar assume um valor estratégico em suas trajetórias identitárias, num jogo de demarcação das diferenças culturais, de reconhecimento de si perante o outro, de possibilidades de afirmação de direitos sociais, dentre muitos outros. Tomando como um exemplo de constituição do projeto de uma escola diferenciada, focamos nossas análises numa experiência particular de formação de professores. Nela buscamos compreender as diversas significações das ações sociais dos indígenas para um projeto educativo ensejado na idéia de autoria, no qual, como veremos, a formação de seus docentes ocupa lugar de destaque.



Professoras Pitaguary e Tapeba
Fonte: FUNAI/NAL/CE

3

POR UMA ESCOLA DIFERENCIADA

3.1 “UMA ESCOLA DO NOSSO JEITO”²⁶

As experiências caracterizadas como **educação escolar para os índios** e **educação escolar dos índios** fornecem um quadro que nos permite entender o movimento por uma escola diferenciada. Buscando compreender este percurso, partimos do pressuposto de que não se pode perder de vista o contexto global em que a educação escolar indígena se insere, tendo em vista que ela reflete a natureza das relações estabelecidas entre os grupos étnicos e as diferentes instâncias de poder que compõem a sociedade envolvente. Porém, é necessário um certo cuidado para não incorrerem em análises que aprisionariam os sujeitos às determinações das instituições, negando, desse modo, seu papel como sujeitos/atores/autores históricos. No caso dos índios, o fenômeno de reemergência identitária, em plena expansão, mostra, pelo contrário, que as identidades locais têm, cada vez mais, afirmado a presença sócio-histórica destes sujeitos no cenário político contemporâneo.

Apresentamos, nesse momento, os sentidos que se fizeram presentes na luta por uma escola diferenciada, através de imagens matizadas pelos desejos, interesses e necessidades dos índios na intenção de traduzir o **seu jeito de ser indígena**. Assim, no conjunto dos relatos, é percebida a construção de imagens apoiadas nas categorias **dentro** e **fora**, forjadas pelos próprios índios como mediadoras da função social da escola. Constatamos, então, que os índios utilizam, em diversos momentos, o termo **fora** para designar os não-índios, a escola convencional ou escola do **branco** e, no geral, a sociedade nacional com suas instituições. Define-se, desse modo, nos discursos e posturas políticas dos índios, a imagem do **nós** oposta ao **eles**. Em contrapartida, os **de dentro** são os índios que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas escolas diferenciadas, nas lutas pela saúde, nas retomadas de terra, nas assembleias e conselhos, ou seja, nos diversos espaços de afirmação de uma identidade indígena.

Observamos que tais categorias servem como instrumentos de demarcação das fronteiras étnicas, no sentido sugerido por Barth (1998). Com efeito, para este autor, é a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange. Desse modo,

²⁶ Expressão usada pela professora Ana.

se um grupo conserva sua identidade quando seus membros interagem com outros, isso implica na elaboração de critérios para determinar a **pertença** e a **exclusão**, estabelecendo a linha de demarcação entre **membros** e **não-membros**. Seria dessa forma, então, que, de um modo geral, ocorreriam os processos segundo os quais os grupos construiriam, manteriam ou transformariam seus limites étnicos.

Em consonância com os diversos sentidos das singularidades étnicas reivindicadas, **buscar o diferente** torna-se o mote na constituição de uma escola que se distancia, em alguns aspectos, do modelo de escola ocidental, predominante no ideário da educação brasileira. Na visão da liderança Rosa, *na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura*. É, portanto, a partir das imagens da escola do **branco** que se delineiam outras, contrastivas, representando algo não encontrado nesse modelo de escola. Essas imagens culturais contrastivas da escola do índio, desse modo, opondo-se às figuras da aculturação da **escola do branco**, traduzem o intuito de fortalecimento do *ethos* indígena em face de um modo de ser imposto pela sociedade envolvente.

Como dito acima, é a partir de um retrato da escola convencional que os índios criam um projeto de escola diferenciada. *De uma época de discriminação das nossas crianças dentro da escola convencional, o analfabetismo era grande, então decidimos criar uma escola do nosso jeito, fazer diferente*. Assim nos apresenta a professora Ana os principais motivos que impulsionaram os índios a criarem suas escolas. A discriminação e o analfabetismo, oriundos dos diversos preconceitos praticados contra eles, são elencados nessa fala para mostrar como o modelo ocidental de escola se constitui em um importante vetor na difusão de valores e interesses de uma sociedade dominante. Assim, a justificativa para se buscar o diferente, assumindo o significado de afirmação identitária, visa superar as adversidades e exclusões provocadas pelo preconceito.

Dessa forma, percebemos como a idéia do preconceito foi incorporada às práticas e discursos desses grupos étnicos, justificando muitas das suas ações sociais, com destaque para a luta por uma educação escolar específica. Sobre este assunto afirma o líder João: *Lutamos por essa escola diferenciada por causa do racismo e preconceito contra os índios*. Um dos principais objetivos da implantação da escola diferenciada é, portanto, minimizar os efeitos negativos da discriminação, tomando, em sentido contrário, a diferença como móvel de suas táticas e estratégias na produção e reprodução material e

simbólica da existência desses grupos. Corroborando essa idéia, acreditamos, conforme Bourdieu (2004, p.112), que “as propriedades (objetivamente) simbólicas, mesmo as mais negativas, podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais e também simbólicos do seu portador”.

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

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

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

condição que permite a inserção e o reconhecimento do sujeito como ser histórico, inscrevendo-o na busca de sua afirmação.

Na trajetória de afirmação dos grupos indígenas, o conhecimento dos direitos sociais que a escola pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos projetos societários desses indivíduos e tornada **bandeira** na organização de seus movimentos políticos. Desse modo, de acordo com Jurandir, *a gente, percebendo que tem direito, vai lutar por aquilo [...] mostrando que já tá tendo uma certa autonomia*. Busca-se, com isso, alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, fazendo valer as necessidades, desejos e interesses de suas comunidades. Assim, a luta pela escola diferenciada é interpretada como um dos caminhos que leva ao desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva.

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

Como estamos percebendo, a compreensão da escola como lugar para a aprendizagem e discussão dos direitos representaria o desejo de construção de uma educação crítica e conscientizadora “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...]” (FREIRE, 1989, p.89). Dessa forma, o conhecimento das leis, por exemplo, propiciado pela escola diferenciada sobretudo via cursos de formação docente, tem servido aos índios como base na organização de suas lutas²⁷.

Nesse sentido, o conhecimento da legislação, para Jurandir, tem servido principalmente como *um instrumento de unir as comunidades*. Vemos, desse modo, ser referenciado mais uma vez o sentido da unidade pela diferença, quando é atribuída à escola diferenciada a imagem do espaço privilegiado para a aprendizagem e discussão dos direitos singulares dos índios. Observamos que, no delineamento desses sentidos, vai se revelando uma imagem da escola diferenciada conforme as diretrizes de uma perspectiva de

²⁷ Nos currículos das escolas diferenciadas, sobrepondo-se às disciplinas usuais das propostas curriculares nacionais, há o estudo da “legislação indígena e indigenista”, que também ocupa grande parte das etapas nos cursos de formação docente indígena.

educação escolar dos índios. Além das questões ligadas à conquista dos direitos sociais, um modelo de escola orientado por essa perspectiva pode ser definido como o esforço, realizado por esses grupos étnicos, visando a sua constituição como sujeitos/atores/autores no processo de criação e gestão de práticas pedagógicas específicas.

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

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

Nesse sentido, lembra Forquin (1993) que educação e cultura mantêm uma relação orgânica, quer se tome educação no seu sentido lato, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja ao âmbito escolar. Para esse autor, em todo processo educativo há uma relação de ensino e aprendizagem (comunicação, transmissão, aquisição) de alguma coisa que é precisamente o conteúdo da educação (conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores). Desse modo, o conteúdo veiculado no processo educacional “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, [assim] pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p.10).

Percebemos que os índios, ao relacionarem o termo cultura ao modo de ser indígena, apreendem-no de forma rica e complexa, divergindo de uma acepção comum que referencia apenas a aquisição de conhecimentos eruditos ou ilustração. No caso da escola diferenciada, vemos que o sentido atribuído ao termo cultura é aquele que diz respeito a

um modo particular de ser, de pensar e de se comportar de uma coletividade²⁸. Essa escola não deve limitar-se, desse modo, a um ensino singularizado, quer dos conhecimentos tradicionais, quer do conteúdo curricular da escola convencional. Apesar de servir para fortalecer as práticas culturais dos índios, ela não se restringe, portanto, **ao mundo** da comunidade, abarcando outras realidades. Sob esse ponto de vista, o papel dos professores na escola é possibilitar ao educando a construção de um conhecimento que o habilite a circular nesses mundos e em seus universos culturais.

Diante dos exemplos extraídos da educação escolar diferenciada, pensamos na relação complexa entre educação e cultura, pondo em perspectiva diversos sentidos atribuídos ao papel e ao lugar da cultura na escola e, como será visto, da atuação dos seus agentes. Acreditamos ser necessário, para pensar essa relação, nos apropriarmos de um **conceito didático de cultura**, informado pelas conceituações da antropologia e tornado um “passo importante para que a escola possa vir a cumprir seu papel básico de veicular o conhecimento elaborado, podendo, assim, contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno como ser social” (ANDRADE, 1998, p. 48). Indicamos ainda que, afastando-se de uma definição de cultura clássica ou humanista, propensa à fixação, buscamos nos aproximar de uma concepção mais **relativista**, como a definida por Geertz (1978).

A proposição do ensino nas escolas diferenciadas a partir de um caráter inclusivo e plural não nos deve fazer esquecer, no entanto, que todo processo educativo é seletivo e **produtor de cultura**. Como nos sugere Forquin (1993, p.14) “[...] toda educação e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Nesse sentido, a orientação dos conteúdos curriculares nas escolas indígenas, pressupondo uma seleção e uma reelaboração das tradições culturais de diversos grupos étnicos, deveria atender às exigências e interesses atuais dos diferentes jeitos de ser dos índios. Assim, se de um lado vemos os princípios que orientam a proposta de **uma escola do nosso jeito**, por outro lado, percebemos como operam alguns mecanismos de atualização cultural, definindo os conteúdos culturais que se destinam às gerações futuras.

²⁸ O termo cultura, enquanto conceito operacional chave de algumas das ciências humanas, com destaque para a antropologia, tem sofrido diversas “releituras”. Sobre o assunto ver, LARAIA (2003), GEERTZ (1978), SEEGER (1977), ANDRADE (1998).

3.1.1 Sendo professor nas escolas diferenciadas

Percebemos que é a partir dos diferentes lugares ou papéis assumidos pela escola diferenciada que vai se definindo aquele do professor indígena. Esse papel é apresentado pelos formadores indígenas em diversas imagens traçadas a partir do olhar de si (**de dentro**) e de outrem (**de fora**). No que diz respeito aos professores indígenas, tais imagens, idealizadas por eles próprios e pelos outros (membros da sociedade envolvente), são apresentadas num jogo de vontades nem sempre manifestamente expressas ou objetivadas. Por meio desses olhares, os papéis vão se definindo e, dessa forma, esses sujeitos vão construindo suas identidades docentes, em busca de uma profissionalização²⁹.

A atuação destes profissionais é norteada por sua condição de implicados no contexto indígena, nos sugerindo tomar de empréstimo, para análise do papel dos docentes, o caráter **orgânico** apontado por Gramsci (1995) da ação de alguns intelectuais. Nesse sentido, segundo o autor, toda sociedade possui sua camada de intelectuais ou tende a formá-la, ligada a uma classe determinada. Os formadores indígenas, dentre esses os docentes, dessa forma, são postos como os responsáveis pela organização da sua cultura e da sua escola. Essa última, como referenciado anteriormente, é tida pelos próprios índios como um dos principais mecanismos responsáveis pela difusão cultural. Assim, tomando o relato de Ana como um exemplo, quando nos diz que *o trabalho do professor indígena é revitalizar a cultura indígena*, vemos os docentes sendo representados como os agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena, processo no qual o conhecimento das tradições locais figura como um dos elementos determinantes da sua prática docente. Nesse sentido, uma das maiores preocupações dos índios nos cursos de formação de professores está ligada à questão da manutenção de suas culturas, constituindo-se em um dos principais motivos para sua criação. Tal motivo é expresso em opiniões como as da professora Iracema, quando faz referência à sua experiência de formação, afirmando que *o curso veio pra manter a tradição*.

Na imagem do papel do professor apresentada pelo olhar **de dentro**, percebemos ainda uma distinção sugerida pelas perspectivas denominadas de **nós-nós** e **nós-outros**.

²⁹ Para além da discussão existente entre a profissionalidade ou não da atividade docente, falamos em identidade profissional por percebermos a busca desses sujeitos por uma formação especializada como uma consciência de pertencimento a uma coletividade (a dos professores). Em suma, uma busca que lhes proporcione melhores condições ao exercício de suas funções. Sobre essa discussão ver Ramalho et al. (2003) e Contreras (2002).

Entre os partidários da primeira postura, há uma crença comum de que *os índios precisam de professores que conheçam a cultura indígena*, segundo a opinião do líder João. Sob esse ponto de vista, os índios, de um modo geral, e os professores indígenas, mais particularmente, devem empregar em suas práticas cotidianas, prioritariamente, os saberes e símbolos **de dentro**, tidos como **originários** e **legítimos**. Esses se apresentariam, então, como os verdadeiros **depositários** dos valores de sua cultura. Os que adotam o segundo ponto de vista, por sua vez, percebem de um modo diferente as circunstâncias nas quais se inscreve o papel do docente indígena. Partindo de uma visão **mais relacional** das interações interétnicas e das práticas pedagógicas, acreditam que *um professor indígena precisa ser conhecedor do seu povo e da realidade dos outros povos*, conforme sentença o professor Pedro. Dessa forma, conhecendo a realidade de seu povo e dos outros, os professores indígenas estariam aptos a construir comparativamente suas práticas e saberes docentes na preparação de seus alunos para as relações com o **mundo lá fora**, favorecendo a troca de experiências e saberes culturais.

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

Esse é um dos aspectos lembrados pela professora Iracema ao apontar os motivos que impulsionaram a criação do Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, quando nos diz que *o curso foi para ter uma interculturalidade*. O objetivo de uma educação intercultural, centrado nas questões da diversidade, é posto, por meio desses

exemplos, como a base de uma prática pedagógica a ser desenvolvida pelos professores índios nos contextos plurais em que vivem. Nesse sentido, o tema da diversidade cultural, se constitui, nos currículos de formação, em uma importante competência pedagógica a ser construída e praticada pelos professores (GOMES; SILVA, 2002, p.17). Idéia semelhante à de García (1999), que apresenta os conhecimentos e atitudes relacionadas à diversidade cultural como componentes necessários à formação docente, permitindo aos professores a compreensão das complexas situações de ensino.

Ainda no que diz respeito aos sentidos da ação do professor nas escolas diferenciadas, se destaca a visão, tornada corrente nos meios educacionais indígenas, de que os docentes devem representar os interesses sócio-culturais e políticos das suas comunidades. Esse fato se deve, principalmente, à condição de articuladores de muitos desses professores, estando à frente do movimento de construção das escolas diferenciadas. Isto significa que o professor, em determinados momentos, é impelido a assumir um papel que ultrapassa os limites da sala de aula, como exemplifica o discurso da professora Maria, ao nos dizer que *às vezes a gente tem que fazer o papel de professor e liderança ao mesmo tempo*. Essa nova atribuição do professor indígena é apresentada como uma questão polêmica, tendo em vista uma suposta interpenetração de papéis entre professores e lideranças indígenas. Aliada à novidade que representa o ser professor nesses contextos, essa confusão nas atribuições de professores e lideranças está na origem de alguns dissensos presentes no projeto das escolas diferenciadas.³⁰

Matizando essa imagem de um **professor liderança**, observamos a existência de posições mais conciliadoras, como a do professor Pedro, ao reconhecer que *as pessoas dizem que sou uma liderança, mas não me apresento como tal. Sou mesmo um professor*. Desse modo, apesar de seu reconhecimento como líder, Pedro afirma que sua atuação é limitada à esfera da educação escolar, buscando mostrar a relatividade de sua suposta condição de liderança. No entanto, sabemos que a escola está inscrita no conjunto de lutas das comunidades indígenas, compondo importante parte da pauta de seus movimentos sociais, e que o professor está diretamente envolvido neste processo. Além disso, lembramos que a escola desempenha o papel de espaço privilegiado de articulação dos grupos étnicos com a sociedade envolvente, pondo em destaque nesse cenário a figura do professor. Mas, a função de liderança, por sua vez, dotada de várias dimensões, transcende

³⁰ Trataremos adiante dos consensos e dissensos que se apresentaram na formulação da proposta de formação docente indígena no Ceará, através do exemplo do curso pesquisado.

a atividade docente e a ação militante, tendo em vista que ela abrange ainda, de forma privilegiada, o conhecimento das tradições, dentre outros atributos³¹.

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

A respeito desse aspecto, exemplifica José: *se o professor só se preocupa com sua sala de aula e não se preocupa com outra coisa lá fora é mesmo que não estar na luta*. Vemos então, que, de acordo com esta liderança, a atividade docente precisa fazer uma articulação do trabalho desenvolvido na sala de aula com as questões de sua comunidade. Caso contrário, a prática dos professores indígenas é destituída do valor simbólico de luta do qual se reveste também o projeto educacional diferenciado. Isto significa que o professor, agindo isoladamente, subsumido no espaço da sala de aula, poderá ter a sua atuação comparada àquela do *professor de fora que vai dar aquela aula e desaparece*, conforme destaca Pedro.

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

³¹ A respeito dessa discussão, consultar o texto “Troca e poder: filosofia da chefia indígena”, Clastres (1978, p.21-35).

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

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

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

Nesse processo de aprendizagem com o **outro**, destacamos ainda que os professores não-índios (os **de fora**) são tidos também como referência para as aprendizagens dos docentes indígenas, como podemos perceber na declaração de Iracema, ao refletir sobre o planejamento educacional realizado em conjunto com as demais escolas da rede municipal: *a gente aprende com a vivência dos outros professores, com as experiências que eles têm*. O aprendizado com a experiência dos professores não-índios está associado aos sentidos da escola diferenciada como espaços de fronteiras onde prevalece a troca de saberes, instrumentalizando os indígenas, em suas interações com o **mundo lá fora**, a enfrentar situações novas. Isto possibilita aos alunos e professores indígenas a aprendizagem de habilidades e competências necessárias para transitar nessas diferentes realidades sócio-educacionais. A respeito do valor dessa aprendizagem nos processos de relação interétnica, afirma Teixeira (1997, p.143) que

[...] os índios devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena [...] o acesso a um número maior de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas.

Esse discurso a respeito do papel do professor transitando **entre mundos** também figura nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Expressando os entrelhes dos diversos envolvidos nessa questão, uma vez que, tais documentos teriam contado, na sua elaboração, com a participação dos índios, os Referenciais (BRASIL, 2002, p. 21) apresentam o perfil dos professores indígenas.

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados 'entre mundos', ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, idéias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história.

No entanto, há vários fatores que tornam difícil, para o professor índio, entender, em toda a sua extensão, a realidade em que se assenta a sua função. Nesse sentido, concordamos com o argumento de Mindlin (2004, p.150), quando reconhece que, diante das profundas transformações ocorridas nas sociedades indígenas, não é fácil para os

índios terem consciência plena da situação pela qual estão passando ou ter clareza quanto aos seus objetivos. Acreditamos que, no Nordeste, esse quadro apresenta-se de forma ainda mais complexa em função dos problemas ocasionados pela visão dos seus supostos desaparecimentos.

3.1.2 O reconhecimento como um compromisso sócio-cultural

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

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

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

Contribuindo, em muitos casos, para o problema do reconhecimento desse professor em suas comunidades, figuram as condições desfavoráveis da estrutura material de algumas escolas diferenciadas. Ainda hoje muitas destas escolas funcionam em situações extremamente precárias, como a inexistência de prédios escolares³² ou seu funcionamento em espaços alugados e inadequados, escassez de material didático (convencional e específico), merenda escolar insuficiente e documentação de escrituração quase inexistente (boletins, transferências, diários de classe). Mas, apesar dos problemas, os ideais políticos ligados às questões do movimento indígena vêm tendo certa primazia na implantação dessas escolas, conforme interpretação do professor Jurandir ao afirmar que *a educação diferenciada é audaciosa, mesmo sem ter estrutura, as escolas indígenas funcionam*.

Não obstante esses problemas, o reconhecimento da atividade profissional do professor indígena é alcançado, segundo a opinião da professora Maria, *quando ele defende a comunidade dele, os direitos. Quando passa pra comunidade seus deveres como professor*. Visualizamos, assim, uma dupla dimensão em que se dá o reconhecimento: o cumprimento de seus deveres (ensino) e o compromisso (sócio-político e cultural) com a defesa dos direitos da comunidade. Constatamos que o cumprimento dos deveres, por parte dos professores, confere *status* de legitimidade à sua atuação profissional, ao passo que a defesa dos direitos sociais está ligada ao poder mandatário de que se revestem as suas ações enquanto representantes dos interesses das comunidades. Verificamos, desse modo, que a identidade profissional dos docentes indígenas se constrói em uma via de mão dupla dada pelo cumprimento de deveres e compromisso com a defesa dos direitos de seus grupos de pertença.

Percebemos, desse modo, que a atividade docente em contextos indígenas insere-se num quadro de múltiplas funções, intrínsecas às escolas diferenciadas, mostrando a complexidade e variedade de atribuições que envolvem o ser professor nesses espaços. Refletindo sobre a criação da categoria de professor indígena, Meliá (1994 apud NASCIMENTO, 2004, p.152) observa, quanto ao seu papel, que estes “tendo uma ferramenta e recursos supostamente modernos [...] têm assumido posições de lideranças e, às vezes, se constituindo em opositores [...] à organização tradicional dentro do grupo

³² Ainda há escolas funcionando em locais improvisados, a exemplo do que ocorreu na fase inicial de sua implantação, quando muitas delas funcionavam sob árvores. A entrevista com a professora e líder Ana, por exemplo, foi realizada na ocasião de uma retomada de terra, momento em que a comunidade Tapeba do Trilho iniciara a construção de um prédio escolar próprio.

[...]”. Na mesma direção de análise, Peggion (2003) diz que a formação de um docente indígena cria uma nova categoria nessas sociedades, ocasionando uma hierarquização nas relações pautadas no conhecimento coletivo. Ainda, de acordo com esse autor, o trânsito pelos códigos ocidentais e o recebimento de salários pode fazer com que, muitas vezes, o professor se veja ou seja percebido como uma pessoa fora do grupo.

A questão da contratação de professores para a educação diferenciada nos quadros efetivos dos governos é, para muitos, um fator de agravamento destas tensões. No Ceará, esta não é uma idéia consensual entre os grupos indígenas. Alguns acreditam que a contratação poderia levar os professores a se afastarem das orientações de suas comunidades. Assim, tendo em vista o controle relativo que estas mantêm sobre os docentes, o que pode estar sendo ameaçada é a autonomia desses grupos em relação a determinados aspectos de funcionamento da escola diferenciada. Nesse sentido, vale a pena lembrar que é a comunidade quem indica os professores, mantendo-os ou não na função através de mecanismos internos, como o reconhecimento ou não de suas práticas pedagógicas.

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

Assim, diante dessas imagens do **professor branco** e dos discursos a respeito da interculturalidade nas escolas indígenas, em alguns casos, esse diálogo assume diferentes significados, como exemplifica o período de transição da escola convencional para a escola diferenciada entre os Jenipapo-Kanindé. Nesse momento, a comunidade exigiu a

permanência conjunta, na mesma sala de aula, de um professor não-índio com um professor índio até que esse último passasse por um curso de formação docente. Comprendemos, desse modo, que a identidade profissional do professor indígena é construída na relação entre os diferentes valores das sociedades com as quais está relacionado.

Das análises empreendidas, constatamos que ser professor(a) indígena é atuar em uma variada gama de espaços sócio-educativos, definidos, em grande medida, pelas comunidades. Percebemos, então, a condição polissêmica do ser docente indígena. A compreensão de suas práticas profissionais só é alcançada mediante a observação das diversas imagens e papéis que estes sujeitos representam ou devem representar, sejam como intelectuais, militantes, líderes, dentre outros. Assim, esses elementos, compreendidos no âmbito da ação político-pedagógica e, por conseguinte, inerentes ao ato educativo, configuram-se, na realidade das escolas diferenciadas, como estando inexoravelmente ligados. Além disso, constituem parte vital dos saberes necessários às suas práticas docentes. Na figura seguinte, buscamos apresentar as imagens que sintetizam os desejos, expectativas e olhares dos diversos sujeitos sociais (atores e autores) acerca da docência nos contextos indígenas.

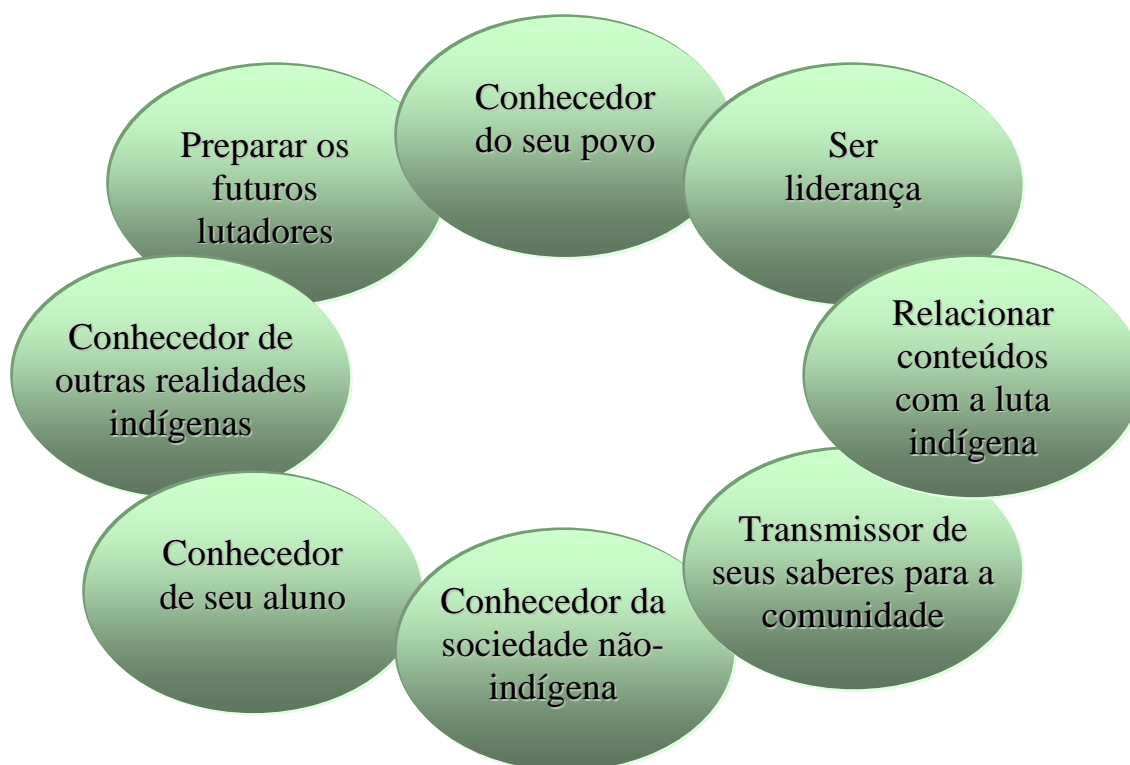


Figura 1: Definição de professor indígena, constante nos planos evolutivos.

Nesse sentido os conhecimentos evocados ao professor (por si mesmo e pelos outros), entrelaçados nas imagens apontadas nos discursos, corroboram na constituição da identidade profissional do docente. Nessa acepção, está implicada a objetivação da escola diferenciada enquanto instituição inserida numa ordem societária que acredita na função da escola e, por extensão, na função do professor como práxis social.

3.2 OS CONSENSOS E OS DISSENSOS NO PROJETO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

Uma escola do **nosso jeito**, idealizada pelos grupos indígenas, não corresponde necessariamente a princípios de ação compactuados por todos os índios. No movimento indígena a unidade é diferenciada em função de pontos específicos de consensos e dissensos sobre o lugar da educação e da escola em suas lutas político-sociais. Essas dimensões permeiam as relações de poder existentes nas configurações e reconfigurações dos grupos. Em outras palavras, no seu **fazer e desfazer** (BOURDIEU, 2004). Assim, é desse modo que os formadores indígenas realizam o sentido, em torno da articulação do projeto de formação docente, da identidade e unidade do grupo Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. Apresentaremos como estas dimensões aparecem nas relações estabelecidas entre os sujeitos/atores/autores participantes do curso de magistério indígena, durante o seu processo de criação, exercitando a formação de uma unidade identitária inscrita nos sentidos comuns de um projeto de escola diferenciada.

No início, o curso era uma proposta pé no chão. É dessa forma que o professor Jurandir da etnia Tapeba se reporta ao processo de construção deste curso. Nessa proposta, os índios buscaram se posicionar como os protagonistas, no que se refere às principais discussões e decisões do curso. Isto significaria pensá-lo como estando adequado, primordialmente, aos anseios dos três grupos étnicos envolvidos. Dessa forma, fica posta em evidência a visão inicial de um consenso que se apresentaria entre as comunidades participantes do curso, ao menos no que diria respeito às suas principais diretrizes e objetivos políticos. Percebemos através da idéia de interesses comuns que, traduzidos em suas propriedades econômicas e culturais, o curso representaria para os formadores indígenas, sob um discurso de autoridade, a intenção de imprimir um poder sobre o grupo na tentativa de fazê-lo existir enquanto grupo (BOURDIEU, 2004).

Referenciando as ações encetadas e visando uma união vitoriosa em torno de uma proposta diferenciada de formação docente, nos diz a professora Ana que: *No início foi um ponto de partida. Mas, nós fomos vitoriosos.* Vemos nessa referência que, em toda sua trajetória, este processo será marcado por lutas, conflitos, aprendizagens e **vitórias**. No entanto, como veremos, a esta imagem consensual sucedem cenas que apresentam vários dissensos originados tanto interna quanto externamente às relações entre os grupos envolvidos, perpassando toda a trajetória do curso.

Participaram desse curso de magistério 96 cursistas, divididos entre professores, candidatos a professores e lideranças indígenas dos grupos supracitados. Seu objetivo era habilitar os professores indígenas atuantes em sala de aula e candidatos a professores ao exercício da docência nas séries do ensino fundamental. Organizado na modalidade magistério em nível médio, o curso de formação apresentou uma carga horária de aproximadamente 3.268 h/a, distribuídas durante suas 23 etapas, ocorridas de 2001 a 2005. Destacamos, dentre suas características peculiares, a inclusão e adequação de atividades à formação do professor em serviço. Por essa razão a maioria de suas etapas ocorreu de modo intensivo, nos períodos de férias escolares ou intermediários, realizadas inicialmente de forma rotativa, em cada uma das três comunidades. Após haver diversas mudanças no seu transcurso, as etapas passaram a ocorrer também em outros locais, fora das aldeias.

Diversas instituições do Governo estiveram envolvidas na execução desse curso. Algumas delas, como a SEDUC, a FUNAI e o MEC, ofereceram apoio logístico e, juntamente com outras instituições, como a UFC e o CEC, disponibilizaram recursos humanos ao apoio técnico e pedagógico. Os formadores do curso, denominados consultores, eram, em sua maioria, provenientes das instituições acima referidas. Outros eram pessoas com experiência em trabalhos direcionados aos grupos indígenas, locais ou nacionais. No geral, eram especialistas das áreas de conhecimento das disciplinas ministradas.

No que diz respeito à organização curricular, o projeto do curso apresentou a seguinte disposição disciplinar:

1. Disciplinas de Formação Específica. (2.706h/a)

1.1. **Básicas:** Língua Portuguesa (380h/a), Matemática (300h/a) e História (160h/a).

1.2. **Complementares:** Estágio Supervisionado (544h/a), Fundamentos Antropológicos (90h/a), Fundamentos Lingüísticos (120h/a), Gestão da Educação e

Currículo (160h/a), Legislação e Fundamentos da Educação Escolar (120h/a), Políticas Indigenista e Políticas Indígenas (50h/a), Metodologia e Prática Orientada de Pesquisa (260h/a).

2. Disciplinas de Formação Geral: Artes (120h/a), Ciências [Biologia, Química e Física] (90h/a), Geografia (90h/a), Língua Estrangeira [Inglês aplicado à Informática] (60h/a).

3. Disciplinas de Formação Temática Transversal: Comunicação e Tecnologias da Informação (60h/a), Ecologia e Etnodesenvolvimento (190h/a), Educação para a Saúde (60h/a), Encontros e Estudos Culturais (350h/a).

Tais disciplinas e suas respectivas cargas horárias, no entanto, nem sempre foram cumpridas, em razão, muitas vezes, das dificuldades na contratação dos professores. A ênfase foi dada à legislação indigenista, ocupando a maior parte da carga horária do curso. Observamos que esta é uma característica dos três cursos de formação dos docentes indígenas existentes no estado, coadunando-se com a imagem da escola diferenciada como o local para a conscientização dos direitos, na qual o professor assume o papel de seu principal agente. Do ponto de vista didático-pedagógico, no presente curso, não houve uma adequação de muitas disciplinas à especificidade de um curso de magistério, pouco trabalhando as metodologias de ensino e, por conseguinte, pondo em evidência os problemas ligados a sua coordenação pedagógica.

Com o desenvolvimento do curso, foi adotado o ensino da língua Tupi, apesar deste não estar inserido, originalmente, em sua organização curricular, consistindo, basicamente, no uso de um vocabulário desenvolvido durante uma pesquisa sociolinguística realizada entre os Potiguara da Paraíba. A adoção desta disciplina, ministrada por um professor Potiguara daquela região, no entanto, não foi fruto de uma decisão consensual entre os grupos participantes do curso. O foco da polêmica consistia, grosso modo, na crença ou não na necessidade do “resgate” linguístico. Além disso, corroborando ainda mais as controvérsias, a idéia do “resgate cultural” tem permeado o contexto sociocultural desses grupos étnicos. Paire, desse modo, nas convicções de alguns indígenas e agentes indigenistas, o problema da língua, tida como um sinal diacrítico privilegiado, que demarcaria, para muitos, de uma forma mais incontestada, a diferença entre índios e não-índios.

Os alunos desse magistério estavam distribuídos em duas turmas, durante a realização da maioria das suas atividades. Em suas etapas intensivas, eram ofertadas,

geralmente, três ou mais disciplinas, lecionadas para ambas as turmas e revezadas em diferentes horários. As atividades comuns a todo o grupo destinavam-se aos encontros culturais (recreação, rituais, confecção de artesanato, etc), à discussão da organização do curso (elaboração do regimento interno, planejamento das etapas, etc), às que diziam respeito ao funcionamento das escolas diferenciadas (merenda escolar, material didático, pagamento de professores, etc.) e às constituintes da pauta do movimento indígena (territorialidade, saúde, agenda de assembléias e outros fóruns internos).

Foram previstas, nesse processo de formação, avaliações dos cursistas, em particular, e do curso de magistério, de modo geral. As avaliações dos alunos eram realizadas de forma global e permanente, com ênfase no sentido não-punitivo, diferente do que, costumeiramente, tem ocorrido nos modelos orientados sob a lógica das reprovações. Para tanto, não foi definido de modo prévio um período específico destinado às provas, testes ou outros instrumentais semelhantes de avaliação. De forma sistemática, houve também a realização anual de avaliações do curso visando, sobremaneira, o seu planejamento.

A gestão interna do curso era realizada por equipes, compostas por representantes das três etnias e dos órgãos de governo envolvidos diretamente com a proposta de formação. As equipes estruturaram-se nas coordenações **Geral, Pedagógica e Administrativa**. Estas passaram por mudanças ao longo do desenvolvimento do processo, chegando a funcionar, de fato, uma única equipe desempenhando as funções destinadas às coordenações referidas. Tais mudanças podem ser tomadas como reflexo do que ocorreu na trajetória de todo o curso, mostrando que um exame desta estrutura gestora exemplificaria o caráter das relações intra e interétnica estabelecidas nessa experiência de formação.

Apesar do curso ter iniciado suas atividades em julho de 2001, sua proposta foi aprovada apenas em 2004, pelo CEC. O seu funcionamento ocorreu, desse modo, independente da aprovação do referido órgão educacional, talvez pela não existência de aportes legais que regulamentassem a Educação Escolar Indígena, no âmbito jurídico educacional local. Situação que tende a mudar a partir da criação da Resolução nº 382, editada no final de 2003 pelo CEC, que dispõe sobre a criação e o funcionamento destas escolas no Sistema de Ensino do Estado.

Essa resolução é, por um lado, resultado de propostas elaboradas pelos índios nesse curso de formação de professores. Algumas de suas etapas foram destinadas à

elaboração de propostas para tal resolução, enviadas ao Conselho de Educação para formatação jurídica. No entanto, alguns pontos não foram discutidos pelos índios, como, por exemplo, a questão referente à gestão das escolas diferenciadas, semelhante à adotada pela escola convencional. Por conseguinte, nessas escolas também se instituiu as figuras do diretor, do coordenador pedagógico e do secretário, minimizando, dessa maneira, a importância do papel da liderança ou a participação da comunidade na escola.

3.2.1 Um exercício de unidade

A partir da constituição de 1988, também como resultado das reivindicações dos índios, observamos o delineamento de uma conjuntura política de mudanças no campo do ensino escolar para esses grupos. Compreendemos, desse modo, que as lutas de vários movimentos sociais, demarcando, dentre outros, a presença dos índios como partícipes nesse cenário, atuaram como importantes fatores na orientação de algumas das políticas educacionais regulamentadas e adotadas.

Do conjunto de mudanças afirmativas que vão atingir essas políticas, destacamos a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9.394/96). Nela são abertos espaços para a posterior elaboração de medidas legislativas que visam normatizar as questões político-administrativas, técnicas e pedagógicas de uma educação diferenciada. A partir desse conjunto de normas é publicada, por exemplo, a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara da Educação Básica (CEB) em 1999, cujo artigo 1º “estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios [...]” (BRASIL, 1999). Essa lei, mesmo definindo as Escolas Indígenas como pertencentes ao âmbito da educação básica, atrelada ao sistema de educação nacional, reconhece a sua condição diferenciada ao garantir normas e ordenamentos jurídicos próprios.

Percebemos que ao oficializar a diferença, estabelecendo e definindo o âmbito da estrutura e funcionamento das escolas indígenas, a letra da lei procura normatizar e **domesticar** uma das pautas no debate dos movimentos sociais. Assim, por exemplo, o modelo de escolas diferenciadas proposto pelo movimento indígena e ONGs indígenas, assume, no contexto atual, o *status* de políticas públicas. Em outras palavras, “passou de local a nacional, de informal a formal, de algo reivindicado a algo a ser oferecido pelo

Estado. Ao se tornar oficial, está virando outra coisa: está se tornando política pública [...] Mas, políticas públicas são, por definição, homogeneizadoras” (GRUPIONI, 1997, p.184)

A despeito dessa conseqüente visão homogeneizadora e ainda que, na prática, como temos experienciado, nem todos esses preceitos jurídicos sejam aplicados, é significativo o fato da legislação chamar atenção para as necessidades educacionais particulares dos índios. Desse modo, são destacados aspectos específicos da educação escolar dos índios, como a necessidade de uma formação docente específica; a adoção de um calendário escolar flexível; a elaboração e produção de material didático pelos índios; a elaboração de currículos e metodologias compatíveis com suas realidades; a aceitação dos índios como gestores nas suas escolas, bem como o reconhecimento da importância de sua participação na elaboração de políticas públicas escolares.

No que diz respeito ao reconhecimento da especificidade de um curso de formação de professores indígenas, houve a garantia de um aspecto positivo para aqueles que estavam em sala de aula, tendo em vista que muitos deles não possuíam o ensino fundamental completo, sendo dessa forma incentivados a completarem a sua escolarização básica, o que lhes asseguraria a legitimidade e amparo legal para o exercício da docência. Em síntese, tais professores tiveram a possibilidade de uma formação profissional em nível médio, posta, como veremos, pelos índios e órgãos de governo, como uma das principais necessidades formativas dos docentes indígenas.

Assim, estimulados por esta conjuntura política nacional, os índios cearenses solicitam, no final da década de 1990, uma formação docente diferenciada que, ao lado de um melhor desenvolvimento de suas práticas de ensino escolar, visasse ampliar o espaço de participação política dos grupos indígenas nos direcionamentos das políticas educacionais que lhes diziam respeito. Além disso, a melhoria das práticas educativas, adequando-as às especificidades e condições de autoria reclamadas pelo movimento indígena, figura nos seus discursos como vitais para a implantação dos projetos de educação diferenciada que se gestava entre eles.

Nesse contexto, a formação dos docentes indígenas é tida como questão primordial para a efetivação do projeto educativo diferenciado. Afinal, como indaga Pedro: *como é que um professor vai dar aula se ele não tem uma formação básica?* Diante do exposto, vemos que, entre os índios, aparece como consensual a necessidade de uma formação básica, permitindo a associação dos conhecimentos do próprio grupo com os da sociedade nacional em suas práticas escolares. Nessa perspectiva, tal formação seria uma das

estratégias para a garantia do êxito de sua proposta pedagógica de educação escolar indígena.

Contudo, essa dimensão consensual oculta, sob a imagem de uma comunhão de interesses, alguns dissensos ligados, sobretudo, aos órgãos da formação diferenciada docente. Assim, como exemplo, tomamos a iniciativa da SEDUC em realizar em 1999, um seminário para discutir a criação de um curso de formação para esses professores contando, em tese, com a participação de todas as etnias organizadas socialmente no Estado. Em tal ação, como veremos, se apresentam algumas discordâncias sobre pontos específicos da proposta do curso por parte dos grupos que seriam assistidos. Lembramos, no entanto, que a despeito das divergências surgidas em torno desta ação, é de responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino, de acordo com a legislação educacional em vigor, a promoção dos cursos de formação de docentes indígenas, sobretudo na modalidade magistério, em nível médio³³.

Buscando compreender a iniciativa da SEDUC surgem duas interpretações concorrentes realizadas pelos grupos indígenas. Assim, apesar dos impasses e conflitos que lhe estão associados, essa ação é, sob certos aspectos, interpretada positivamente por alguns indígenas, conforme declaração do professor Pedro: *é preciso que se reconheça que o pessoal da SEDUC teve toda uma preocupação em tentar coordenar um projeto que atendesse a todas as etnias do estado do Ceará*. O mérito da ação desse órgão reside, de acordo com Pedro, na tentativa de unir, sob uma mesma proposta de formação docente, todos os grupos étnicos do Estado. Tal aspecto de sua ação, no entanto, admite interpretações diversas que também lhe imputam um sentido negativo, fazendo com que alguns grupos indígenas se mostrassem contrários a esta proposta. Como resultado desse impasse, vários grupos acabaram desistindo do referido curso de formação.

Nesse sentido, por exemplo, os índios Tapeba discordaram de alguns pontos, como a limitação do número de professores de cada etnia participante na formação e a organização das turmas segundo o grau de escolaridade de cada cursista. Assim, o professor Pedro argumenta: *A gente era habituado a trabalhar todo mundo numa turma...Uma característica da comunidade indígena é a coletividade, um ajudar o outro*. Tal postura da secretaria tornou manifestos os conflitos que se interpuseram entre a sua proposta de formação e os interesses de determinados grupos étnicos. *A secretaria estava*

³³ A formação na modalidade normal, oferecida em nível médio, é admitida como qualificação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com a Lei Nº 9.394/96 LDBEN, Título VI - Dos Profissionais da Educação, em seu artigo 62.

com uma proposta que não abria mão. Dessa forma, o professor Jurandir interpreta a atuação da SEDUC, evidenciando, os descompassos entre os anseios de alguns grupos de índios e a formatação da proposta de curso oferecida por este órgão de governo.

A partir da desistência do projeto de formação proposto pela SEDUC, os Tapeba começaram a articular a proposta do curso de formação docente ora em foco³⁴. Com esse objetivo buscaram aliados junto às organizações indígenas e indigenistas e órgãos governamentais para a construção de um outro curso. Com efeito, observamos, a partir da existência de diversas propostas de formação, uma fragmentação daquela visão de consenso inicial entre os grupos indígenas a respeito dos objetivos e necessidades de um curso de magistério para professores índios. Dessa forma, os princípios comuns, apontados em suas trajetórias de identificação étnica e traduzidos na perspectiva de unidade da luta pela diferença são transformados em propostas particulares que, por sua vez, refletem o surgimento de diferentes facções dentro dos grupos étnicos. Na formação desses diferentes grupos, como será visto abaixo, são estabelecidas as alianças com instituições diversas.

De modo geral, nesse momento percebemos o delineamento de uma coalizão de três grupos de comunidades indígenas, na origem de três projetos diferentes de educação diferenciada: as etnias Potiguara, Tabajara, Kariri, Kanindé, parte dos Tremembé e uma parcela dos Jenipapo-Kanindé, formando um grupo, permanecem unidas à proposta de magistério da SEDUC. Uma parte dos Tremembé tem como principal aliado a UFC. Formando um terceiro bloco de alianças os Tapeba, os Pitaguary e parte dos Jenipapo-Kanindé buscam a FUNAI como principal aliada. Nos dois últimos casos, com o desenrolar dos cursos haverá uma reconfiguração no quadro de alianças, com a inclusão de outros parceiros como a própria SEDUC. Os primeiros, no entanto, desde o planejamento até o final mantiveram a aliança estabelecida somente com a secretaria de educação.

Será do quadro de alianças articulado inicialmente pelos Tapeba que visualizaremos os contornos políticos do nosso objeto de pesquisa. Assim, percebemos que as alianças estabelecidas com a FUNAI que resultaram no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, podem ser interpretadas como ações de uma estratégia política que visava assegurar uma parceria mais **legítima**, tendo em vista que nessa época o órgão indigenista federal restringia seu foco de atuação apenas aos grupos étnicos oficialmente reconhecidos. Como já informamos, até aquele momento apenas os Tapeba, Tremembé,

³⁴ Na ocasião, parte dos índios Tremembé também discutia a formulação de uma proposta de formação, diferente daquela apresentada pela SEDUC.

Jenipapo-Kanindé e Pitaguary figuravam no cenário público como **grupos reconhecidos** e que, por conseguinte, estariam aptos a gozar dos benefícios sociais destinados a essa categoria de grupos étnicos. Acreditamos que tal situação contribuía para a disseminação de dissensões entre os indígenas por colocar alguns em posição de prestígio em detrimento de outros.

Como analisa o professor Jurandir, *os três cursos ocasionaram faccionalismo no movimento indígena*. Segundo nossa interpretação, essa divisão poderia manifestar uma desarticulação política a que estava sujeito o movimento indígena nesse momento. Nas relações internas do movimento, criou-se um certo mal-estar, uma vez que, como dito, as etnias estavam participando de projetos de formação diferentes. Apesar das divergências, os índios utilizavam espaços internos tradicionais para discutir essas questões, como as assembleias estaduais, ocorridas anualmente. Nas relações estabelecidas de algumas etnias com as instituições, houve, em determinado momento, o recrudescimento dos dissensos, chegando ao limite de não serem admitidas suas presenças em determinadas comunidades.

Necessário se faz, para compreender o momento de constituição das escolas diferenciadas, caracterizar brevemente, no contexto educacional, a fase em que a SEDUC e a FUNAI, como principais protagonistas no jogo de alianças institucionais descrito, estavam envolvidas. Como percebemos, havia, de fato, disputas de atuação entre essas instituições nos espaços escolares indígenas. Por um lado, a FUNAI estava se adequando a uma série de restrições advindas com a política de reorganização administrativa implementada pelo governo do então presidente Fernando Collor de Mello. Especificamente sobre a gestão da educação escolar indígena, o decreto nº 26 de 1991 retira-lhe essa função, repassando-a ao Ministério da Educação (MEC). Este, assumindo a coordenação das políticas públicas destinadas a esta área, ouvidas a FUNAI e as comunidades indígenas, delega a função de executar tais políticas aos estados e municípios. Por outro lado, atendendo às determinações do MEC a respeito do atendimento dessa nova modalidade de ensino, a SEDUC dá início às discussões de um projeto de educação diferenciada no Estado, imprimindo-lhe sua marca. Assim, é em meio a essa transição que ocorrem as proposições dos projetos de escolas diferenciadas e, como seu desdobramento, a realização dos cursos de formação de professores índios no contexto cearense.

Em meios às disputas entre essas instituições, nas quais uma amplia e a outra restringe seus campos de atuação, emergem os conflitos que definem o jogo de alianças

entre índios e instituições parceiras nos cursos de formação docente. Nessas disputas a FUNAI representava, de certa forma, o poder de **reconhecer** as etnias, fazendo com que muitos índios vissem nessa condição a possibilidade de assegurar a captação de recursos financeiros, além de se constituir em uma importante aliada nas lutas territoriais. A SEDUC, por sua vez, apresentava, para os **índios não reconhecidos**, a oportunidade de atendimento de suas reivindicações por políticas públicas específicas, uma vez que na proposta dessa secretaria todas as etnias, independente de reconhecimento oficial, seriam contempladas. Além do mais, o fato da FUNAI já haver iniciado o processo de demarcação das terras de quatro povos (Tapeba, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé e Tremembé) contribuiu para a sua escolha como parceira privilegiada em dois dos projetos de formação. Soma-se a esse fato os desacordos entre a SEDUC e alguns grupos indígenas, devido às suas ações educacionais nestas comunidades. Observamos, através desse jogo de disputas, as relações de poder travadas por essas instituições entre si e entre estas e os índios. Seguindo as sugestões de Bourdieu (2004, p.11) podemos classificar tais instituições enquanto **sistemas simbólicos** que cumprem uma função política de instrumentos de imposição ou de legitimação dos seus interesses sobre um grupo, visando reforçar sua própria força nas relações que as fundamentam.

No que se refere ao bloco de parcerias estabelecidas entre os próprios índios na promoção do curso investigado, o grupo Tapeba procurou se unir aos Pitaguary e Jenipapo-Kanindé com o intuito de fortalecer a sua proposta. Segundo explicações dadas pela professora Ana, *um grupo só era pequeno. Nós tínhamos que ser um grupo grande para poder conseguir atingir nossos objetivos*. Corroborando essa idéia e justificando o porque da união entre essas três etnias, o líder João, explica que *foi pela necessidade de ser mais próximos, estarem mais perto*. A explicação da proximidade geográfica, comum entre os entrevistados, é apontada como um dos principais fatores que não justificaria a união de todos os grupos em torno do mesmo projeto de formação, tendo em vista os elevados custos que a distância geográfica entre as diversas etnias acarretaria. *A gente estava desprovido de recursos para reunir todos esses povos*, destaca o professor Jurandir, explicando essa situação. No entanto, a exemplo do que ocorreu na escolha do principal parceiro institucional para a promoção do curso, o fato dos três grupos envolvidos (Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé) apresentarem o *status* de reconhecidos também deve ser levado em consideração como critério na formação da aliança.

Diante disso, torna-se oportuno descrever, como a proposta do curso de formação docente indígena em apreço foi articulada em cada um dos três grupos. Inicialmente, no que se refere aos Tapeba, percebemos a existência de uma dimensão consensual nas discussões coletivas do grupo. A respeito de como se gestou essa proposta em seu grupo, informa a professora Ana que *foi a liderança Rosa que trouxe a idéia da construção de um curso de formação pra comunidade Tapeba*. Depois de participar das discussões da proposta de formação, realizadas por um grupo dos índios Tremembé, aliados a UFC, essa liderança, juntamente com sua comunidade, planejou a adoção de um projeto semelhante. *A gente pegou uma proposta de outro povo e adequamos à nossa realidade*, afirma o professor Pedro. Embora se tratasse de uma proposta levada a cabo por outro grupo étnico, os Tapeba tentaram adotar as suas principais idéias, trazendo, por conseguinte, para o seu arco de alianças institucional a própria UFC.

Buscou-se, então, a socialização das idéias de formação com toda a comunidade, especialmente com os professores. Nesse processo, foram realizadas muitas discussões na comunidade com a finalidade de considerar, segundo o professor Jurandir, *o que a comunidade queria com essa formação, como ela seria, refletindo sobre sua influência para a educação escolar Tapeba*. Vemos, portanto, nessa adoção de um modelo de curso de formação, a preocupação das lideranças e professores em articular os objetivos dos docentes com uma formação alicerçada nos interesses educacionais da sua comunidade.

O professor Pedro, quando consultado sobre a proposta, nos disse: *Nessa época eu já fazia parte da frente do movimento da Educação Indígena no Tapeba, então sempre gostei de ver minhas bases. Quem são minhas bases? As lideranças, outros professores*. A consulta a seus pares e às próprias lideranças, referida na fala do professor, evidencia a busca de imprimir legitimidade para o curso de formação. O mesmo professor conclui: *todo mundo concordou com o projeto*. Desse modo, vemos que o consenso dos Tapeba em torno dessa formação se deu através dos mecanismos de organização interna do grupo, tais como a troca de experiência com outros grupos étnicos (no caso os Tremembé) e a mobilização da comunidade por meio da articulação das lideranças e professores.

Em relação aos Pitaguary, tomamos o relato da professora Iracema, como um exemplo de como se deu o envolvimento do seu grupo nesta proposta de formação: *Nós fomos convidados. Não participamos diretamente da construção do projeto. A gente entrou com muito gosto, era o que nós queríamos*. Apesar da não participação inicial nas discussões do curso pensado pelos Tapeba, percebemos que os Pitaguary identificaram-se

com essa proposta de formação. A adesão coletiva *com muito gosto* dos Pitaguary a essa proposta, dando corpo às reivindicações políticas e educacionais desses grupos étnicos, também pode ser interpretada como uma crítica às ações políticas, administrativas e pedagógicas da SEDUC. Tal crítica nos sugere que as ações desse grupo estavam regidas contra as possíveis formas de dominação simbólica (BOURDIEU, 2004) que as políticas educacionais desse órgão tenta exercer. Ao apoiar esse projeto de curso, recusando de forma manifesta a proposta apresentada pelo órgão estadual de educação, tal grupo não apresentou dissensões internas. Assim, compreendendo de forma consensual os objetivos e necessidades formativas de seus professores, os Pitaguary, irmanados em torno desse projeto, dão mostras de um consenso inicial não apresentado pelo terceiro grupo que também se integraria ao curso.

Assim, a participação da etnia Jenipapo-Kanindé, por sua vez, não ocorreu de forma homogênea, pois como nos indica o líder José, *teve uma divisão, foi uma parte pr'um lado, outra, pra outro*. De modo diferente do ocorrido entre os Tapeba e os Pitaguary, nesse grupo a adesão a dois projetos de formação evidenciou as divisões internas das lideranças dessa comunidade quanto ao entendimento de uma melhor parceria na satisfação dos seus interesses político-educacionais. Assim, com parte desses índios aderindo a esta proposta e uma outra parcela do grupo permanecendo com o curso de formação apresentado pela secretaria de educação, vemos a formação de facções em relação a um projeto educacional de escolas diferenciadas, refletindo a formação de facções políticas entre as lideranças do grupo.

Ainda de acordo com o líder José, *quem começou a falar de formação foi a SEDUC. Logo depois veio a FUNAI e a universidade*. Dessa forma, antes da dissidência que deu origem aos cursos articulados pelos Tremembé por um lado, e pelos Tapeba por outro, o processo de formação que os Jenipapo-Kanindé conheciam era apenas aquele apresentado pela SEDUC. Assim, a permanência de parte dos índios nessa proposta de formação pode significar um certo apoio às políticas educacionais postas em prática pela secretaria estadual de educação. Além disso, a escola dos Jenipapo-Kanindé estava ligada à rede de ensino municipal neste período, fazendo com que as ações da SEDUC figurassem apenas de forma complementar. Finalmente, a participação nos dois cursos também pode ser interpretada como uma possível tática política do grupo em suas relações intersocietárias, procurando estabelecer alianças com diferentes instituições envolvidas na promoção dos cursos de formação docente no estado.

Após visualizarmos, de modo geral, o processo de composição do grupo de sujeitos/atores/autores mobilizado neste curso de magistério, observamos que com seu desenvolvimento constituiu-se um campo político marcado pelo jogo estratégico de inclusão e exclusão de aliados. No entanto, na reconfiguração de forças que caracteriza a formação deste campo, os interesses comuns dos grupos indígenas mantiveram a sua unidade a despeito das diferenças nas alianças estabelecidas.

No desenrolar das atividades do curso, é rompida a aliança com os representantes iniciais da UFC, com o surgimento de algumas discordâncias, centradas na proposta de formação nos moldes de um curso de extensão universitária. Os professores das três comunidades envolvidas concluíram que uma formação com esse caráter não se adequava às suas necessidades formativas, tendo em vista que um curso de extensão não poderia titular em nível médio, como era esperado pelos índios. Dessa forma, eles decidiram se adequar às exigências das formações fixadas pelo MEC, buscando um novo aliado que também representasse a garantia de financiamento do curso, uma vez que este funcionava com recursos incertos, capitaneados junto a diversas instituições. Aliás, a luta pelo financiamento se constituiu em uma das principais questões que marcou de forma contundente a trajetória inicial desse curso. De modo geral, a ausência de recursos acentuou as dissensões envolvendo órgãos **apoiadores** e **não-apoiadores** do curso e os índios, divididos nos três cursos existentes.

No caso do Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, este apresentava o problema da falta de orçamento específico, uma vez que a FUNAI, sua principal parceira, não dispunha de recursos para investir nesse tipo de empreendimento, tendo em vista que não era mais de sua competência a educação escolar indígena. Por outro lado, o rompimento com a SEDUC, fez com que esta se sentisse desobrigada das responsabilidades com esse projeto, já que oferecia uma formação específica para professores índios.

No entanto, nesse cenário, as divergências afetavam particularmente os índios, refletindo os conflitos pelos quais muitas comunidades estavam passando, ocasionados, em grande parte, pelos rumos que a Educação Escolar Indígena estava tomando. Nas relações internas do movimento, sobretudo com os participantes dos outros cursos, criou-se um certo constrangimento pela divisão das etnias entre diferentes parceiros. Ademais, o curso coordenado pela SEDUC dispunha de uma infra-estrutura satisfatória ao funcionamento das suas atividades, ao passo que os outros dois, o Magistério Tremembé e o dos Tapeba,

Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, por sua vez, possuíam condições estruturais e logísticas bastante precárias, em muitos momentos, quase inviabilizando a sua realização.

Como forma de resolver esse impasse surge um conjunto de manifestações em prol do financiamento deste curso, com a participação de todas as etnias, pressionando a SEDUC e o MEC a apoiá-lo. Em decorrência das mobilizações é estabelecida uma parceria entre a FUNAI e a SEDUC, passando esta última também a compor o quadro de alianças, ao assumir outras responsabilidades, como a titulação dos concludentes, além da financeira. Em troca, os índios teriam que adequar seu projeto às exigências formais fixadas pela legislação educacional nacional quanto à carga horária do curso. É a partir de iniciativas políticas como estas que o movimento indígena novamente dá mostras de uma unidade consensual a respeito de seus interesses enquanto coletividade, não obstante as diferentes alianças estabelecidas por grupos étnicos distintos, descritos anteriormente. Isso será evidenciado pelos momentos de encontro ocorridos em algumas etapas do magistério, buscando reunir os outros dois cursos, na intenção de discutir localmente proposta orientadoras da educação escolar indígena³⁵.

Em síntese, vemos que o curso foi pensado conjuntamente pelos diferentes grupos étnicos e instituições que nele tomaram parte, conforme lembra o professor Jurandir, ao afirmar que *o curso de magistério não foi pensado só pelas lideranças e professores indígenas... muitos parceiros ajudaram a pensar como seria esse curso*. A idéia de parceria, presente no reconhecimento da participação de **muitos parceiros** na elaboração do curso, expressando múltiplas opiniões a respeito das demandas de formação dos docentes indígenas, reflete, de um modo geral, a necessidade apontada pelos índios de se buscar **legitimidade** e **reconhecimento oficial** para seus projetos de escolas diferenciadas. Percebemos, desse modo, que a atuação de diferentes sujeitos/atores/autores na implantação e execução deste curso de formação deu-lhe feição particular, congregando vários interesses políticos.

3.3 AS RELAÇÕES COM “O OUTRO” E ENTRE SI NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

No âmbito da educação escolar indígena os consensos e os dissensos, caracterizam, de um modo geral, as relações que se estabelecem entre os diferentes

³⁵ Um exemplo do resultado desses encontros foi a elaboração da Resolução de nº 382/2003 do Conselho de Educação do Ceará (CEC), que dispõe sobre a criação e o funcionamento da escola indígena no sistema de ensino do Estado.

sujeitos/atores/autores que dela participam. Nesse universo de relações, as questões internas do Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé ganham destaque. Assim, após a fase inicial em que se formava o quadro político de alianças ou a gestão de uma unidade baseada no consenso entre seus pares, são postos à luz diversos dissensos que se faziam presentes, de forma latente, nas relações estabelecidas entre os diferentes participantes desse curso. Com base nessas informações, pretendemos demonstrar como os formadores indígenas (professores e lideranças) compreendem as relações estabelecidas com o **outro** e entre si, durante a experiência formativa no curso de magistério indígena.

No que se refere ao universo de relações entre os integrantes do curso, a sua trajetória, tomada desde a criação à implantação e realização, é caracterizada, basicamente, por dois momentos: um início consensual, no que se refere ao entendimento dos objetivos do curso, seguido pela emergência de desacordos, quando de sua implantação e realização. As ações iniciais de consenso estavam voltadas, como vimos, prioritariamente para a consolidação de uma proposta de formação docente alternativa à apresentada pela SEDUC. No entanto, num segundo momento, as atenções dos integrantes e promotores do curso se dirigiram para as questões internas, pondo em evidência os conflitos surgidos em torno dos temas da participação e da autonomia.

Para efeito de análise das experiências do curso de formação pesquisado, apresentamos o conjunto dessas interações dividido em três grupos. No primeiro temos aquelas entre os professores e lideranças tradicionais das comunidades indígenas, nas quais estão em disputa as participações nos espaços de decisão desses grupos étnicos. Um segundo feixe de relações é aquele que diz respeito às interações e aos conflitos presentes entre as três etnias participantes do curso. Finalmente, no terceiro bloco, referenciamos a natureza das relações estabelecidas entre os índios e os órgãos de governo diretamente envolvidos com a execução do curso.

Primeiramente, nas relações travadas entre os professores e lideranças indígenas, vemos o **conhecimento** dos primeiros ser contraposto à **experiência** tradicional dos líderes. Nesta interação acaba por se definir uma divisão de papéis no campo de atuação política destes sujeitos/atores/autores. Estes, como veremos, engajam-se conjuntamente no projeto das escolas diferenciadas e nas demandas sócio-culturais das suas comunidades. Nesse contexto de trocas e de disputas, os professores e as lideranças passam a desempenhar papéis que se apresentam, a um só tempo, como antagônicos e complementares.

Nesse sentido, lembramos que, tanto professores quanto lideranças, conjuntamente, atuaram na promoção do curso de formação docente ora em análise. A esse respeito, recorda o professor Jurandir que *no princípio todos trabalhavam na coletividade. Andavam de mãos dadas*. A valorização do coletivo é, então, a tônica na ação conjunta destes formadores indígenas, mostrando que a sua união na promoção da educação escolar diferenciada evidencia o compartilhamento de interesses comuns à luta pela implantação deste curso de formação entre os membros das comunidades envolvidas.

No entanto, em meio ao desenvolvimento do curso, detectamos a emergência de algumas dissensões que passaram a caracterizar, a partir de então, as relações estabelecidas entre professores e lideranças. De modo geral, antevemos que tais conflitos talvez sejam ocasionados pelas interpenetrações de suas áreas de atuação durante todo o processo de luta pela implantação do curso. Nesse novo cenário, a figura do professor passa a se confundir com a imagem da liderança, principal articuladora na luta pelo conjunto das demandas de sua comunidade e tradicional mediadora nas relações internas e externas dos índios.

Sobre essa questão, a liderança Rosa recorda como anteriormente era construída a relação entre docentes e líderes: *no passado eles tinham respeito porque não eram assalariado, não entendia o direito, a cultura, não sabia a legislação e depois que eles aprenderam, era pra eles mais respeitar o direito das lideranças*. O passado referido na fala seria o período decorrido antes da oficialização das escolas diferenciadas, quando os professores trabalhavam voluntariamente ou a docência era exercida pelos próprios líderes, caracterizando o momento de criação das escolas indígenas no Ceará³⁶. Desse modo, segundo a liderança, após a aquisição de certos conhecimentos por parte dos professores, teria se instaurado os termos de algumas das dissensões entre eles e as lideranças, portadoras tradicionais de alguns saberes ora partilhados com os docentes. O domínio desse conjunto de saberes, que poderíamos chamar de competências³⁷, estaria levando os professores a se distanciarem das lideranças tradicionais, conforme ressaltado por Rosa.

Na visão destes docentes, a exemplo do que expressa Pedro, *no decorrer desse processo o professor foi começando a entender qual seu papel na educação*; percebemos

³⁶ A oficialização da educação escolar indígena, refletindo os efeitos do **olhar do outro** em sua organização, conforma o projeto das escolas diferenciadas e determina alguns de seus sentidos, construídos em torno do conjunto de leis que a regulamenta perante o Estado brasileiro.

³⁷ Tomamos como referência a definição de competências como um conjunto de conhecimentos que o professor mobiliza no exercício de seu ofício, sejam elas de ordem afetiva, cognitiva e prática (PERRENOUD et al, 2001).

que os docentes foram se reconhecendo enquanto sujeitos detentores de um saber particular no processo de desenvolvimento dos projetos de educação diferenciada. Assim, investidos de saberes didático-pedagógicos, ainda que considerados incipientes **começam a encontrar** ou a definir seus papéis, por meio de suas experiências de vida como formadores/formandos.

Nessa relação de forças entre professores e lideranças, lembramos que os líderes também desempenham o papel de educadores/formadores no interior dos seus grupos étnicos, uma vez que os professores também precisam dispor de algumas competências transmitidas através das práticas de liderança. Desse modo, enquanto os primeiros, possuem os conhecimentos pedagógicos relativos à escola, os segundos, são detentores dos conhecimentos tradicionais de seus grupos étnicos, repassados através de experiências socializadoras como aquelas presentes nos rituais, no ensino do artesanato, no contar as histórias sobre os ancestrais, na mobilização sociopolítica dos membros da comunidade, dentre outras.

Pondo lado a lado a necessidade do ensino das **experiências** da tradição e dos **conhecimentos** da educação formal, a educação diferenciada acaba por contrastar os papéis do professor e da liderança. Não obstante estes aspectos o fato é que a apropriação de certos conhecimentos ligados à educação escolar vem criando um fosso entre esses formadores. *A liderança que não conseguiu entender a complexidade que é a organização escolar, ela não conseguiu ficar de mãos dadas com o professor, reconhece, a este respeito, o professor Pedro.*

Outra questão influenciadora das dissensões presentes nas interações entre estes formadores é abordada pela Professora Ana: *as lideranças acham que os professores se preocupam muito com a educação e estão esquecendo a luta pela terra.* Vemos as lideranças também cobrarem dos docentes indígenas o cumprimento de seus papéis de militância e engajamento, definidos por sua condição de implicados nas lutas do movimento indígena. Ainda sobre este assunto, evidenciando um possível descompromisso dos professores em relação à luta pela terra, a liderança João reflete: *enquanto nós tava' lutando pela educação diferenciada, nós fomos esquecendo [a luta pela terra], ficou meio perdido na história.* Percebemos que este distanciamento, no limite, poria em xeque os sentidos das escolas diferenciadas em relação, por exemplo, ao movimento pela terra, questão prioritária no conjunto de lutas destes grupos.

No entanto, apresentando uma visão mediadora nessa discussão, a professora Ana coloca: *o curso veio pra fortalecer a luta pela terra*. Essa interpretação sobre o curso de formação, identificando-o com uma das principais bandeiras do movimento indígena, sugere a preocupação dos professores com esta temática. Assim, apesar dos professores admitirem que estão presentes em movimentos como o da conquista da terra, as lideranças, a que nos parece, reclamam da falta de um maior comprometimento dos professores frente a estas lutas.

Se por um lado, em determinados momentos, as divergências entre os formadores indígenas provocam alguns dissensos no projeto de escolas diferenciadas, por outro, era consensual entre a maioria dos professores uma preocupação com a participação das lideranças no curso de formação. Como avalia a professora Iracema, *sem as lideranças a força do magistério começou a cair*. Isso significa que a divisão de forças entre professores e lideranças, fazendo com que estas últimas se distanciassem do curso, teria ocasionado diversos problemas nessa prática formativa. Um deles seria o distanciamento dos docentes de suas comunidades e de seus representantes, tendo em vista que boa parte das etapas do curso aconteceu em locais fora das comunidades.

Essa situação de distanciamento afetou, sobremaneira, alguns cursistas que se mostraram mais vulneráveis, dada a ausência das lideranças. *Senti a necessidade da presença das lideranças no magistério, sem eles a gente se sentiu muito mais fraco* diz a professora Iracema. Vemos que, a despeito das divergências anteriormente apontadas, os professores reconhecem a importância das lideranças no seu processo formativo. Além disso, a condição liminar em que se dava o curso – num ambiente formal, fora das relações sociais cotidianas da comunidade – expunha os professores à necessidade de admitirem o valor sócio-cultural fundamental de suas lideranças. Um exemplo emblemático dessa situação pode ser visto no episódio ocorrido numa das etapas do curso, quando se manifestaram questões de natureza espiritual. Numa noite, muitos cursistas entraram num processo de transe coletivo, sendo solicitada, num regime de urgência, a presença de um pajé.

Asseverando essa idéia de uma necessária participação das lideranças nas diferentes etapas do curso de formação, o professor Pedro declara que *não pode existir um curso de formação de professor indígena sem a presença da liderança*. A existência do curso, vinculada à presença do líder, nos mostra, mais uma vez, que os professores, durante seu processo formativo, se encontram numa espécie de relação de dependência.

Para o efetivo aprendizado de certas competências e valores sócio-culturais encarnados na figura da liderança, os professores necessitam de sua participação, ainda que indireta, nas diferentes etapas do curso.

Portanto, as relações entre professores e lideranças são caracterizadas não apenas pelos conflitos ou disputas de poder, mas também pelo reconhecimento da importância sócio-cultural e política das lideranças tradicionais. Nesse contexto, os docentes e líderes indígenas se apresentam, ao mesmo tempo, como figuras antagônicas, que disputam poder, e complementares, trocando **experiências** e **conhecimentos** particulares. Concluímos ainda que o processo de formação dos professores indígenas desnuda, de uma forma categórica, a natureza solidária das relações que se estabelecem entre diferentes instâncias de representação das comunidades. Assim, a despeito dos dissensos apresentados, permanece a imagem de uma unidade, ainda que diversa em suas relações, mostrando como o princípio de solidariedade social informa o caráter coletivista das ações destes sujeitos.

O segundo bloco de relações diz respeito às interações entre as três etnias que, à semelhança do ocorrido com as relações acima descritas, também apresentaram momentos de consensos e de dissensos. A esse respeito, reportando-se ao início do curso, a liderança Rosa, nos relata: *a gente se entendia muito bem, nunca teve nenhum problema*. Percebemos mais uma vez sendo referenciada a unidade do grupo em torno da idéia inicial de realização do curso de formação. Porém, a mesma liderança acrescenta a ressalva de que *a relação não era igual porque cada comunidade é diferente uma da outra*. A origem de algumas divergências de opiniões a respeito da proposta de formação docente indígena, desse modo, poderia ser buscada na questão das diferenças culturais entre as três etnias, pondo em perspectiva interpretações diversas a respeito de vários pontos dessa proposta. Sobre esse assunto, relata a professora Maria que *no início era tudo flores, depois com a convivência, cada um foi conhecendo as pessoas. O convívio é o que faz a gente conhecer melhor*. As diferenças entre os grupos, incluindo também as particularidades interpessoais e idiossincráticas, são apontadas como uma das principais causadoras de conflitos, permitindo *conhecer melhor* as relações estabelecidas entre os grupos étnicos.

Há, no entanto, outras interpretações a respeito desses conflitos, apontando como causas, além das relações internas aos grupos, as interações dos índios com os órgãos de governo. Assim, como nos explica o professor Jurandir, uma das causas das divergências residia no fato de que as *entidades querem conduzir demais*. Desse modo, **semeando a**

discórdia entre os índios, algumas instituições envolvidas no processo de formação desejavam assumir o papel de principais **condutoras** nas decisões que lhes diziam respeito, fazendo surgir facções entre os grupos étnicos participantes do curso. A respeito desse papel das instituições, desabafa a professora Ana: *de certo tempo a FUNAI quis ter poder de decisão, impor. Não esperava que nós índios tivesse' a decisão.*

Os faccionalismos criados, fazendo com que *algumas lideranças fossem mais pelas entidades, deixando seu povo de lado*, de acordo com o pensamento do professor Jurandir, mostra que as tentativas de cooptação das lideranças por algumas instituições envolvidas no curso explicaria o surgimento das divergências entre os índios. Tais instituições buscavam, dessa forma, adquirir maior legitimidade em suas ações, posicionando-se como representantes dos interesses dos grupos indígenas. Com efeito, na origem dessas facções estão as disputas institucionais no campo indigenista, conforme declaração da liderança Rosa: *quando começou a ter desavença das própria' entidade', foi quando [os índios] começaram a se dividir.* Assim, por exemplo, as divisões dos **de fora** repercutiram na própria coordenação do curso, desestruturando-a e provocando o seu esvaziamento.

Uma interpretação diversa acerca dos desacordos entre os índios é dada pelo líder João: *Os índios são como uma família. Se tem um arranha, arranha, um com outro, isto é a coisa mais normal do mundo. Tem que haver mesmo.* A naturalização das dissensões, então, aparece como inerentes às relações estabelecidas entre parentes, mostrando que os grupos indígenas se consideram como integrantes de uma grande família. Assim, não obstante o surgimento de alguns dissensos e o confronto de idéias e posições diversas, os índios tendem a se unir diante de desafios comuns.

No entanto, a reunião de diferentes grupos étnicos em torno de um único projeto de formação docente, coloca os desafios de se lidar com características sócio-culturais particulares que resultam na apreciação de uma diversidade de idéias a respeito de alguns dos objetivos desta proposta. A esse respeito nos diz o professor Pedro *nós precisávamos estar preparados, naquele momento, para a diversidade de idéias.* Um exemplo de pontos de vista diversos a respeito de alguns dos objetivos do curso, pode ser dado pela polêmica surgida em torno da adoção do ensino da língua Tupi, cujo foco residia, grosso modo, na crença ou não da necessidade do **resgate** lingüístico. Nesse debate, a diversidade de idéias se expressou nos diferentes posicionamentos das três etnias: os Tapeba se colocaram contra a idéia de resgate cultural presente no ensino do Tupi; os Pitaguary, por sua vez, se

posicionaram a favor, acreditando que a língua se constituiria em um sinal diacrítico privilegiado, demarcando, de uma forma incontestada, a diferença entre índios e não-índios; os Jenipapo-Kanindé, por seu lado, se omitiram, em função, talvez, de estarem em menor número e terem se dividido entre dois cursos de formação.

Percebemos, então, que o discurso comum de uma escola diferenciada, apresentada de forma genérica, não corresponde aos interesses e desejos específicos dos grupos étnicos particulares, embora se reconheça a necessidade de alguns parâmetros gerais na orientação das propostas. Assim, como reflexo dessas especificidades étnicas surgiram alguns dos dissensos no curso de magistério, demonstrando as diferenças entre **a escola dos Tapeba, dos Pitaguary e dos Jenipapo-Kanindé.**

No entanto, tais diferenças também podem ser tomadas positivamente, mostrando a riqueza da diversidade étnico-cultural, conforme relato do professor Pedro: *Foi uma riqueza de conhecimento, de diversidade cultural. Uma troca de experiência. A diversidade, como vimos, produz efeitos diretos nas relações entre os índios, refletidos nos dissensos, consensos, desequilíbrios e equilíbrios, interpretados como vitais para o desenvolvimento de aprendizagens socioculturais dos professores em processo de formação. É apresentada, no relato do professor, a compreensão da pluralidade das relações entre os índios, destacando a troca de experiências como um dos principais fatores instituidores do curso.*

No que se refere ao terceiro grupo de relações, vemos como se fizeram presentes os interesses dos índios e das instituições envolvidas na condução desta proposta de formação docente. Esse magistério indígena foi, desse modo, *um curso pautado, em algumas ocasiões, mais no interesse das instituições do que nos do próprio povo*, segundo interpretação do Professor Jurandir. Observamos, então, que, de algo **começado pelas bases** ou **uma proposta pé no chão**, legitimando o caráter comunitário do curso, surge uma nova interpretação sobre o mesmo. O curso descrito como atendendo **mais os interesses das instituições** do que aqueles das comunidades nos faz pensar nas estratégias de cooptação dos formadores indígenas, empreendidas pelos órgãos envolvidos na promoção do curso de formação.

Percebemos, dessa forma, que, no decorrer do curso, foram postas em evidência algumas das intenções político-educacionais das instituições, despertando em muitos formadores indígenas a consciência de construção de uma necessária autonomia nos seus projetos de escola diferenciada. Sobre esse assunto, nos diz a professora Iracema que

quando a gente começou a ter autonomia no curso, de perceber a intenção das instituições, isso começou a abrir nossos olhos também. São destacados, então, a autonomia dos índios no curso e a intenção das instituições, chamando a atenção para o poder de tomada de decisões, pelos indígenas, sobre os assuntos ligados a sua própria formação.

Observamos ainda que, para tais sujeitos, o sentido da formação estaria associado ao processo de desenvolvimento, nos professores, de uma reflexão crítica propiciadora de um pensamento autônomo. Nesse sentido, os cursos de formação deveriam se pautar em paradigmas que objetivassem promover a preparação de professores reflexivos.³⁸ É dessa forma que eles poderiam vir a assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, inclusive, no contexto global, participando, como protagonistas, da implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992).

Ainda a respeito dos interesses e intenções das instituições parceiras no curso de formação, assumindo, muitas vezes, posturas de tutoras e representantes dos interesses dos grupos étnicos, nos relata o professor Jurandir que *as instituições ainda não aprenderam a tratar com o índio, do índio ter autonomia. Ainda querem ser tutores, tratam a gente como incapazes.* Assim, percebemos que os grupos indígenas ainda sofrem os efeitos de visões estigmatizadoras a seu respeito que os colocam em uma condição inferior, na qual algumas instituições são juridicamente apresentadas como suas **protetoras**, revestidas de uma **genuína legitimidade** para decidir sobre questões que lhes dizem respeito. Dessa forma, segundo o professor Jurandir, no curso de magistério indígena, *as instituições não devem dizer como é e como não é. Devem ouvir as comunidades*, mostrando que as relações entre índios e instituições não deve ser de cooptação, mas sim de cooperação.

Desse modo, algumas destas instituições, procurando cooptar os formadores indígenas, conseguiram exercer notada influência em diversas etapas do curso. Esse aspecto é apontado pela liderança Rosa, ao nos indicar que o surgimento de algumas divergências se deu *quando começou a ter diferença das própria' entidade com os índios Tapeba.* Esse conflito, gerado entre uma instituição e um dos grupos étnicos participantes da formação, resultou num certo distanciamento, na organização do curso, deste grupo que no início encabeçara a proposta. Assim, as divergências presentes no curso entre os índios

³⁸ A imagem do professor reflexivo tem norteado, na atualidade, os programas de formação de docentes. Nesse campo da disciplina pedagógica, tal idéia vem sendo investigada desde os trabalhos pioneiros de Schön (1992), nos quais ele propõe pensar o professor como o profissional que reflete sobre a sua prática a partir das situações-problema da sala de aula.

e determinadas instituições refletem uma correlação de forças, na qual se sobrepõem diferentes interesses e intenções.

Em sentido inverso, alerta o professor Jurandir que *o protagonismo pras questões indígenas é muito importante. A gente ter iniciativa, deve ser valorizado, principalmente por nós índios e depois pelas instituições que trabalha' com a gente*. Percebemos, então, que os índios têm consciência da necessidade de exercerem o papel de sujeitos ativos nos espaços políticos de discussão e decisão das suas questões sócio-culturais. No campo da educação escolar, esta fala nos remete ao desempenho do papel do professor como ator e autor, nos fazendo pensar na importância de tal perspectiva na orientação dos programas de formação. Dessa forma, seria possibilitado aos professores que agissem como “os protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”, conforme destaque de Nóvoa (1992, p.30).

Assumindo esta postura, os formadores indígenas passam a agir como protagonistas em seus projetos educativos, aprendendo a conquistar novos espaços nas relações com as instituições. Nesse sentido, esclarece Maria: *Aprendi um pouco, quando a gente ia negociar. Aprendi a insistir, a não desistir das coisas fácil, porque quando a gente vai querer alguma coisa com um órgão desses não é de primeira que a gente consegue*. Desse modo, a relação que os grupos étnicos instituíram com os órgãos de governo, durante o processo de formação, foi, para os próprios índios, de aprendizagem, compreendendo-as como experiências formadoras, apesar dos conflitos.

Nesse sentido, compreendemos que o universo de relações instituídas no curso (entre professores e lideranças, entre as três etnias e entre índios e órgãos de governo), integrando diferentes tipos de conhecimentos e vivências, também pode ser tomado como fazendo parte das experiências formativas dos professores indígenas, tendo em vista que os aprendizados provenientes destas interações se constituirão em legados para sua prática profissional. De forma análoga, pensando a prática docente, Perrenoud (2002, p.177), conclui que “Essas diversas ‘relações com...’ são disposições construídas, formadas por conhecimentos, valores, normas, atitudes, lembranças, intenções e gostos”. Assim, constituindo o produto da história pessoal do professor, da cultura dos grupos dos quais provém e de suas filiações atuais, a participação nesses espaços de interações sociais, formadoras do *habitus* do docente, acabam por orientar, no caso dos professores indígenas, as suas atuações profissionais e o conseqüente engajamento com as questões de militância em sua comunidade.

Finalmente, apesar dos conflitos e divergências apresentados na caracterização desse universo de relações, percebemos que os discursos se harmonizam em seu conjunto, na defesa das propostas por uma escola diferenciada. Apresentando um caráter de unidade inscrita na diversidade de opiniões, interesses e intenções que formam as atitudes dos diferentes participantes do curso, as interações descritas terminam por mostrar que a escola diferenciada representa, para os indígenas, a conquista de direitos políticos ligados ao fortalecimento da sua organização enquanto grupos etnicamente diferentes.

3.4 SÍNTESE INTEGRADORA

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

Assim, diante do quadro de relações, intenções, imagens, diferenças sócio-culturais e processos de construções identitárias que perpassam o panorama da educação diferenciada, apresentamos as diversas nuances desta trama de relações nas quais se destacam o papel imprescindível das lideranças indígenas no processo de formação, a definição dos vários espaços de formação dos professores e a construção das representações da docência, pelo professor, diante das expectativas da comunidade – por extensão, das suas próprias –, e da sociedade envolvente.

Da gênese à implantação, o curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé se caracterizou pelo estabelecimento de disputas e alianças entre seus diferentes integrantes. Marcado, inicialmente, pelas divergências com a secretaria de educação do Estado, esse magistério, no desenrolar de suas etapas, celebrou parcerias, realizadas entre as três etnias e outros órgãos de governo, apresentadas sob as idéias de **consensos** e **dissensos**. Em relação à primeira característica, foi dada relevância, no conjunto dos relatos, ao papel das lideranças indígenas como fundamentais nos processos

formativos dos professores índios. Além disso, destacou-se também a diversidade de idéias como um processo significativo de aprendizagem, exemplificado na troca de **experiências** e **conhecimentos** entre lideranças e professores. Dentre outros aspectos, a união entre parentes veio a lume como um sinal diacrítico das relações estabelecidas entre os membros destes grupos étnicos. No que se refere às possíveis causas para o segundo aspecto, destacamos: a indefinição do papel do professor frente ao da liderança; um suposto distanciamento dos docentes na luta pela terra; o faccionalismo entre os indígenas, causado por determinadas instituições; as relações interpessoais; os interesses das instituições sobrepostos aos dos índios e, finalmente, as disputas políticas que marcam o campo do indigenismo oficial.



Liderança Tapeba e
professor Pitaguary
Fonte: FUNAI/NAL/CE

4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos determinadas questões ligadas ao espaço político do debate entre professores e lideranças indígenas acerca dos seus projetos de formação docente, buscamos apreender os diversos sentidos atribuídos ao projeto das escolas diferenciadas e ao ser professor indígena. Na consideração de tais aspectos, vimos como a escola e o professor são descritos sob muitas imagens, olhares e lugares, descortinando os consensos e os dissensos que caracterizam o projeto de formação docente dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. Desse modo, procuramos indicar, em diversos momentos do texto, que os discursos tendem a situar a escola diferenciada numa posição estratégica dentro de um projeto de educação escolar que visa assegurar, material e simbolicamente, um modo de ser particular. Nesse contexto, como vimos, o professor ocupa um papel de destaque, sendo descrito como o seu principal agente.

Buscaremos tecer, doravante, nossas considerações finais tendo em mente os sentidos das imagens da escola e do professor indígena, lembrando que, nas trajetórias recentes de construção identitária destes sujeitos, as lutas em torno de seus projetos educativos têm desempenhado um importante papel. Assim, reivindicando o **direito à diferença** e fazendo surgir na arena política **novos sujeitos** coletivos, com a maior mobilização dos grupos étnicos organizados, os índios exercitam a construção e defesa de uma unidade de interesses nas interações estabelecidas com o **outro** (e também entre si) no âmbito de suas experiências formativas.

Como vimos no primeiro momento do texto, as identidades (sobretudo as identidades étnicas) podem ser percebidas, principalmente, como trajetórias em curso, apreendendo-as fora dos quadros conceituais que pregam a sua fixação, invariabilidade ou determinação. Definida, sob a influência do pensamento de Barth (1998) como um “tipo organizacional” com vistas à conquista política de espaços de participação e afirmação de grupos, as identidades étnicas possuem um caráter situacional e contrastivo, presentes nos contextos de interações interétnicas. Assim, longe de se constituírem como categorias naturais ou inatas ao indivíduo, segundo uma visão essencialista, as identidades étnicas são percebidas neste texto, primordialmente, como formas de organização social, delimitadas pelos critérios de **auto-atribuição** e **atribuição pelos outros** do seu caráter distintivo. Foi nesse sentido que nos propusemos abordar os processos identitários dos índios, acreditando que tais considerações possam ser extensivas, pelo menos em suas linhas gerais, aos grupos que vivem em contextos de etnogênese.

Nas trajetórias indicadas, as dimensões do **medo** e do **preconceito** foram apresentadas como marcas historicamente traduzidas na estigmatização destes grupos, mostrando como as idéias de **assimilação**, **integração** ou **aculturação** estavam presentes, até recentemente, nas experiências educativas dos índios. Assim, a perspectiva denominada de **educação escolar para índios** apresentava o objetivo precípua de preparar mão-de-obra para servir aos interesses econômicos do Estado ou dos grupos missionários que, desde os primórdios da colonização, têm atuado junto a essas comunidades. Emerge, nesse contexto adverso às construções identitárias diferentes, a figura misturada do **caboclo**, identidade genérica que visava designar os grupos indígenas que, na visão do **outro**, foram assimilados ou aculturados.

Assim, a estigmatização que esses indígenas vêm sofrendo desde o século XVIII com as políticas de aldeamento e miscigenação, exerceu notada influência em suas práticas sociais identitárias, cujos resquícios ainda se fazem presentes quando eles buscam passar de **caboclos** a **índios**, tentando afirmar suas diferenças étnico-culturais em meio ao difuso ou genérico. As disputas de interesses que surgem no confronto entre as políticas de negação das identidades diferenciadas dos grupos étnicos, levadas a cabo pelas elites dominantes, e a crescente busca de afirmação identitária dos índios, esclarece a condição, já apontada por Cunha (1995), de que só há direitos indígenas se houver índios.

No entanto, como vimos, principalmente a partir da década de 1980, a **diferença**, a partir de uma maior mobilização do movimento indígena e organização política dos grupos, passa de estigma a elemento privilegiado da **afirmação étnica**. Neste contexto de mudanças semântico-políticas, tomando o curso de formação como *locus* de nossa observação, buscamos apontar para determinados traços da história de tais grupos. Observamos, então, que as questões da diferença e da diversidade cultural assumem uma nova importância na elaboração de propostas das escolas indígenas ou dos cursos de formação desses docentes, caracterizando o que chamamos de **educação escolar dos índios**.

Assim, na descrição do quadro político que se anuncia a partir de uma maior inscrição do movimento indígena no cenário público com o processo de reemergência étnica e afirmação identitária dos índios no Nordeste, vemos a emergência de **novos sujeitos políticos**. Estes lutam coletivamente pela conquista dos direitos sócio-históricos particulares dos índios, por meio de espaços como os debates em torno dos projetos de uma

educação diferenciada, apresentando, na arena política, os interesses e intenções de seus grupos étnicos. Através de táticas e estratégias que visam a sua reprodução enquanto grupo, eles buscam, com efeito, tomar parte em diversos campos de poder e decisão que lhes dizem respeito.

A figura desse novo sujeito coletivo e suas ações políticas, sugeridas no debate entre os formadores indígenas, está ligada às questões apontadas no texto que tomam os índios como sujeitos/atores/autores de seus processos educativos. A educação escolar diferenciada, dessa forma, aparece como uma expressão desta condição de autoria almejada pelo movimento social indígena. Assim, o termo **diferenciado**, inicialmente apropriado pelos índios na demarcação das fronteiras entre a escola nacional e a escola indígena, tem sido usado com o fito de assegurar, entre outras coisas, a afirmação de suas identidades étnicas e outros direitos sociais. Com efeito, essa prática de ensino vem se constituindo nas ações particulares de cada professor, aluno, liderança e comunidade no diálogo com o **outro** (agentes, discursos e práticas da educação nacional).

Além disso, a luta pela constituição das escolas diferenciadas também tem influenciado na elaboração das leis que regulamentam a educação escolar dos índios, no âmbito nacional, estadual e municipal. Assim, tanto no cotidiano da sala de aula das escolas diferenciadas quanto nos cursos de formação dos docentes indígenas, se fazem presentes as discussões que repercutem na proposição de normas e resoluções orientando a prática escolar destes povos. No Ceará, por exemplo, parte desses debates resultaram nas diretrizes básicas da Resolução nº 382, editada pelo CEC, que dispõe sobre a criação das escolas indígenas no sistema estadual de ensino. Como observamos, tanto nos cursos de formação docente, quanto no cotidiano das salas de aula das escolas diferenciadas existentes no Ceará, há uma notada ênfase no ensino da legislação indigenista, mostrando que a escola é um espaço privilegiado para a realização desses debates e que o professor é um dos seus principais articuladores.

Como vimos, são construídos nesses debates os contornos das fronteiras, estabelecidas pelos índios, entre um **nós** (dividido em **nós-nós** e **nós-outros**) e o **outro**, mostrando que as diferentes táticas e estratégias de afirmação identitária dos índios estão ligadas a posturas diversas a respeito de suas interações interétnicas. É dessa forma que o movimento pelas escolas diferenciadas não tem o mesmo significado para todos os grupos indígenas. Como vimos, os índios partidários da perspectiva do **nós-nós**, comungando de

uma idéia essencialista de identidade e cultura, defendem a organização de suas escolas a partir do emprego dos sinais diacríticos tradicionalmente atribuídos aos indígenas. Assim, devem **resgatar** suas tradições culturais em práticas educativas, como o ensino da língua Tupi, **ameaçadas** pela presença impositiva dos valores e símbolos da educação nacional.

Noutro sentido, os índios que adotam uma visão mais relacional de suas tradições culturais e símbolos identitários, caracterizando a atitude denominada de **nós-outros**, acreditam que a sua organização escolar deve estar orientada para a mediação com os saberes da sociedade envolvente. Dessa forma, as transformações que decorreriam do contato com o outro não ameaçariam suas identidades, tendo em vista que, segundo uma lógica de troca, seria dessa forma que seriam construídas e percebidas as suas próprias especificidades étnico-culturais.

Seguindo essas sugestões e sabendo que a escola indígena está inserida no contexto da educação nacional, não devemos, sob o risco de lançarmos um olhar ingênuo sobre essa realidade educacional, esquecer o seu papel de **mediadora** entre dois mundos. Assim, de acordo com o exposto, na escola diferenciada é proposta uma pedagogia que se constrói na fronteira entre os modelos de transmissão da educação nacional e os considerados específicos de cada grupo étnico. Embora esses modelos, de forma tradicional, sejam considerados teoricamente como antagônicos (MELIÁ, 1979), os discursos analisados evocam o desejo de encontrar uma conexão entre eles. É dessa forma que se explica os conflitos, tensões e contradições, presentes na proposta educacional das escolas diferenciadas, matizadas pela postura do **nós-nós** e do **nós-outros**. Compreendemos as escolas indígenas, nesse sentido, como regiões fronteiriças, no sentido de espaços de trânsito (TASSINARI, 2001) entre os conhecimentos, traduzidos em crenças, práticas e discursos, dos índios e dos não-índios.

Desse modo, uma de nossas preocupações principais foi apontar para o lugar que as escolas diferenciadas ocupam na vida desses grupos étnicos. Buscamos mostrar, nesse sentido, que as práticas escolares também são uma forma de estratégia política inserida no conjunto de reivindicações do movimento indígena. A escola diferenciada e o curso de formação, por conseguinte, foram apresentados, em diversas passagens do texto, como espaços de circulação e revitalização das tradições culturais, descritos como os fatores principais no **fortalecimento da luta, conscientização, a identificação mais forte, manter a tradição e luta da comunidade**, de acordo com a figura abaixo, construída segundo o desenho final traçado nos Planos Evolutivos.

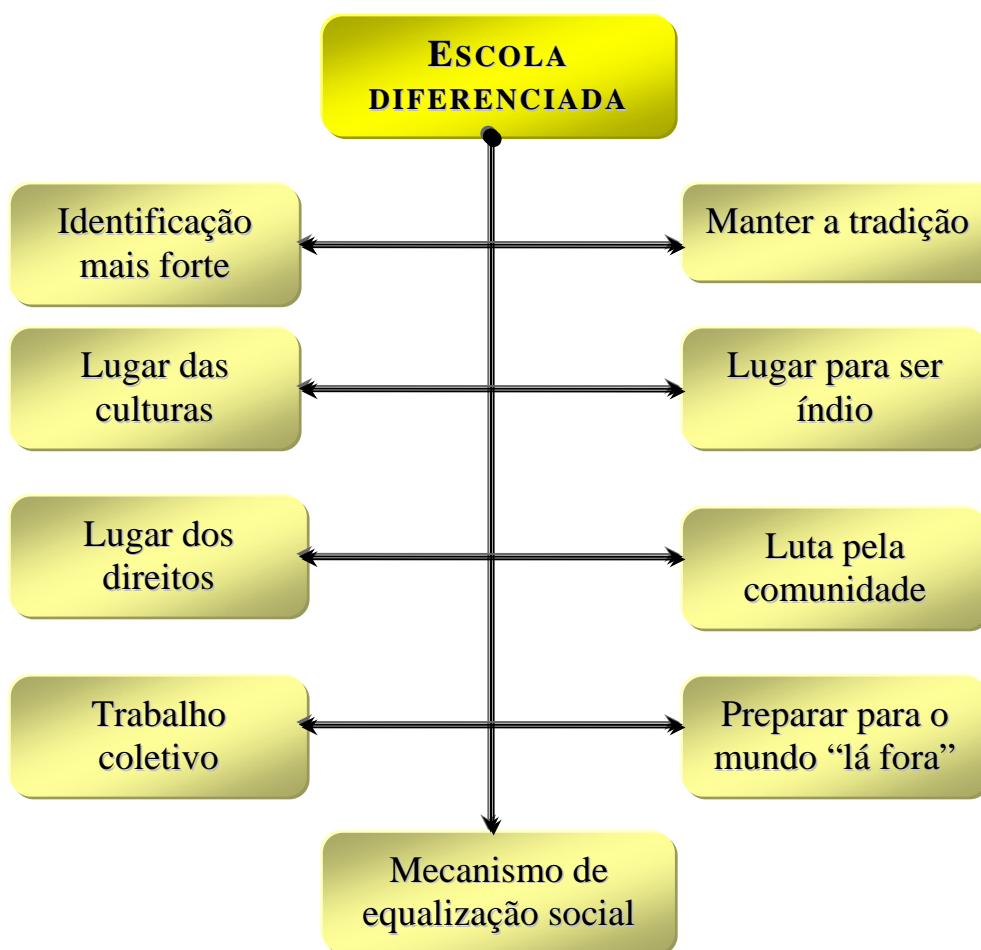


Figura 2: Imagens da escola diferenciada, constante nos planos evolutivos.

Percebemos, então, que o modelo da escola diferenciada, pautado na idéia da mediação sócio-cultural dos grupos étnicos com a sociedade envolvente, constituiu-se em fator determinante para a proposta de formação dos docentes indígenas. Vimos ainda que tal proposta esteve sujeita a influências de várias instâncias oficiais e não-oficiais. Observamos, portanto, que as inter-influências exercidas pelas diferentes forças sociais em curso (comunidade e governo) e dos próprios **professores como indivíduos**, caracterizaria, de um modo geral, esse processo de formação.

Considerando a atividade docente como sendo constituída pelo exercício de saberes particulares, vimos que, entre os indígenas, ela se apresenta como um complexo mosaico de imagens que projetam o **ser** e o **vir a ser** professor, configurando, de modo específico, seus papéis sociais. Sendo assim, observamos que é reclamado um comprometimento político-cultural do professor indígena com sua comunidade étnica. O alcance de sua ação, portanto, transcende as questões mais pontuais do cotidiano da sala de

aula. Evocando um forte sentimento de implicação do professor nas questões do movimento indígena de modo geral, e da sua comunidade em particular, procuramos indicar, em linhas gerais, os consensos e dissensos nos discursos de professores e lideranças indígenas. Vimos, portanto, as continuidades entre as diversas imagens do professor índio, transitando entre a docência, a militância, a condição de aprendiz e a de agente cultural.

Estas imagens do professor, em certa medida, estão ligadas às funções sócio-culturais da escola, como, por exemplo, a imagem do professor como **intelectual** ou **agente cultural**, associada à visão da escola como o **local das culturas, lugar para ser índio** ou de **manter a tradição**; o professor como **militante**, ligado à imagem da escola como o **lugar dos direitos, do trabalho coletivo e mecanismo de equalização social**; o professor como liderança, vinculado à imagem da escola como o lugar de **luta pela comunidade** e de **preparação para o mundo lá fora**.

Como apresentado, é dentro desses contextos que os professores indígenas seguem suas trajetórias, delineando suas identidades docentes em contextos sociais constituidores da educação escolar diferenciada. Compreendemos que é imprescindível considerar a educação escolar como uma instituição pertencente ao patrimônio cultural de toda a comunidade e não apenas exclusivamente dos docentes, possibilitando, dessa forma, o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos nessas práticas escolares. Pois a docência comporta um conhecimento pedagógico específico, um comprometimento ético e a necessidade de dividir responsabilidades com outros agentes sociais. Assim, os docentes se movem em um delicado equilíbrio entre suas tarefas profissionais e a estrutura de participação social na qual se inserem (IMBERNON, 2004).

Na caracterização do curso de magistério indígena, vimos que este é descrito como um palco privilegiado para índios e não-índios vivenciarem, numa prática educativa específica, a diversidade e interculturalidade tão presentes nos seus discursos. Na descrição, foram desvelados os conflitos latentes, tanto entre os índios – os **nós-nós** e os **nós-outros** –, quanto entre estes e as instituições presentes na execução do curso de formação – os **outros**. Os consensos e os dissensos dessas relações mostram que as disputas políticas no campo da educação indigenista, definindo quais os interesses de grupo que se fazem valer na regulamentação e proposição das escolas diferenciadas, assim como quais são os seus protagonistas, explicam os principais motivos destes conflitos. Assim, por exemplo, em meio a parcerias e cooptações, são construídas as relações e

conflitos que instituíram o curso de formação dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. De modo geral, a expressão desses conflitos nos leva a compreender a formação dos professores indígenas como “uma actividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas” (GARCIA, 1999, p.22).

Segundo o olhar dos **de dentro**, os próprios professores indígenas definem seus papéis para além das tarefas de, essencialmente, ensinar a ler e a escrever, quando afirmam, por exemplo, que *por ser um educador não pode ficar preso só à área da educação*, como nos ensina o professor Jurandir. De forma semelhante, sublinha Gimeno (1999, p.91) que “A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado”.

Percebemos, no âmbito da educação escolarizada dos índios, não existir um discurso genuinamente indígena. Eles são polifônicos, produtos das interações sociais estabelecidas no diálogo entre diferentes atores. Assim, por exemplo, as idéias de escolas diferenciadas, de professores indígenas e, por extensão, dos cursos de formação desses docentes, não são elaborações primordial e unicamente apresentadas pelos índios. Nesse sentido, nossa condição enquanto pesquisadora implicada no campo da educação indígena, pelo nosso pertencimento étnico e como técnica do governo atuante nessa área, nos levou a refletir sobre estas questões problematizadoras. Percebemos ainda, nas sutilezas dos discursos, entre seus claros e escuros, a possibilidade de nos aproximarmos de uma interpretação da realidade social construída a partir de discursos localizados, tendo-se em mente que tais discursos são sempre parciais e provisórios.

Os discursos analisados apresentaram temas que suscitam outras abordagens e reflexões, despertando-nos a curiosidade para futuras pesquisas. Com efeito, é nosso desejo que essa curiosidade se estenda a outros pesquisadores, mormente da educação. Assim, na investigação das questões que dizem respeito à educação diferenciada e ao ser professor indígena, como as práticas educativas interculturais, a idéia de espaço de fronteiras e os sentidos políticos dos debates entre os formadores indígenas no processo formativo de seus docentes, nos levou a pensar no papel desempenhado pelos diferentes projetos de uma educação escolar diferenciada nos trajetos histórico-formativos dos índios. Nesse aspecto, emergem diversos questionamentos relacionados, sobretudo, aos processos de constituição da identidade profissional do professor indígena. Assim, começamos a nos perguntar sobre quais as perspectivas histórico-culturais individuais que estão presentes nos discursos de professores e lideranças a respeito da identidade profissional dos docentes indígenas.

O tema da docência na educação escolar indígena, pouco investigado na atualidade, portanto, nos conduz a uma série de questionamentos a respeito do papel desempenhado por este novo sujeito político nas áreas indígenas. O processo de desenvolvimento formativo dos professores índios, então, pode nos conduzir a diferentes histórias e experiências de vida, tendo em vista que esse processo não se limita à escolarização, ocorrendo nos diversos momentos vividos pelos indivíduos em seus contextos sociais. Buscamos, desse modo, pesquisar no campo da formação de professores indígenas, alguns dos fenômenos que envolvem a educação escolar indígena, inscritos no percurso de vida de determinados sujeitos. Tais preocupações assumem um sentido particular quando investigadas por uma pesquisadora duplamente implicada nestas questões, enquanto pertencente a um grupo étnico e técnica da educação escolar indígena.



Professor e alunos Tapeba
Fonte: FUNAI/NAL/CE

REFERÊNCIAS

AIRES, Joubert Max Maranhão P. Imaginando a geografia e a cultura para os Tapeba: um esboço a cerca dos nossos equívocos. In: PINHEIRO, Joceny (org.). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva**. Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002. p.49-57.

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

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: FERREIRA, Marina Kawall e SILVA, Aracy Lopes da. (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. Parte II: História Conhecimento e Estética, p.133-156.

ANDRADE, João Maria Valença de. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

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

ARRUTI, José Mauricio Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.7-38, 1997.

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

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Elementos de história indígena local**. Disponível em: <www.isa.org.br/pib/epi/tapeba/situa.shtm>. acesso em: agosto de 2005.

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

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

BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. 2.ed. Maceió: Edufal, 2001.

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

_____. **A miséria do mundo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CEARÁ. **Censo Educacional de 2005**. SEDUC: Fortaleza, 2005 (mimeo).

CEARÁ. **Resolução N° 383 de 2003**. CEC: Fortaleza, 2003 (mimeo).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

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

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELAUNAY, Daniel. **La fragilité séculaire d'une paysannerie nordestine le Ceará (Brésil)**. Paris. Editions l'Orstom, 1988.

FERREIRA, Marina Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In:_____; SILVA, Aracy Lopes da. (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. Parte I: Educação, antropologia e diversidade, p.71-111.

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

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 12ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 19ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.51-76.

GAUTHIER, Clermont; MELLOWKI, M'hammed. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____ et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC / SEF, 2002. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. Educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394). In: _____. **As leis e a organização escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002, p.21-24. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. Educação indígena no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). In: _____. **As leis e a organização escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002, p.27-33. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC / SEF, 2002. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação. In: _____. **As leis e a organização escolar indígena**. Brasília: MEC / SEF, 2002, p.67-72. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena). p.?-?.

_____. De alternativo a oficial: as impossibilidades da educação escolar indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado das letras, 1997. p.184-201.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAHN, Marina. "Educação Indígena" versus "Educação Para os Índios": sim, a discussão deve continuar... **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.137-44, jul./set. 1994.

_____; FRANCHETO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.5-9, jul./set.1994.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien comprensif**. Paris: Nathan, 1996.

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. 5ed. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

LOURAU, René. Multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p.106-15.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). Decreto Legislativo nº143 de 20/06/2002 – aprova o texto da convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. In: _____. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002, p.83-7.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. V. II. São Paulo: EPU / EDUSP, 1974. p.37-184. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas.

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

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v.20, n.76, p.148-53, fev. 2003.

MONTEIRO John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de história indígena e indigenismo. Campinas: Unicamp, 2001. disponível no site <http://venus.ifch.unicamp.br/ihb>

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

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.47-77, 1998.

_____. **Muita terra para pouco índio?** Uma introdução crítica ao indigenismo e à atualização do preconceito. Mimeo.

OLIVEIRA JR., Gerson Augusto. Torém, brincadeira dos índios velhos. In: PINHEIRO, Joceny (org.). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva.** Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002. p.113-131.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

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

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUSA, Simone (org). **Uma nova história do Ceará.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p.17-55.

PORDEUS JR, Ismael. O caboclo e a ressemantização étnica indígena na Umbanda. In: PINHEIRO, Joceny (org). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva.** Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002. p.139-50.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. De ignorados a reconhecidos: a “virada” dos povos indígenas no Ceará. In: PINHEIRO, Joceny (org). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva.** Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002, p.27-36.

_____. **Documentos para a história indígena no Nordeste: Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe.** São Paulo: NHII / USP / FAPESP, 1994.

_____. **Fontes inéditas para a história indígena do Ceará.** Cadernos de Ciências Sociais, n.20, NEPES/Mestrado em Sociologia, UFC, Fortaleza, 1992.

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

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In. ALMEIDA, Ana Maria Bezerra [et al]. **Dialogando com a**

escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p.110-121.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. **Imagem do índio:** o selvagem americano na visão do homem branco. São Paulo: IBRASA, 2000.

SCHÖN, A. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

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

SERAINE, Florival. Para o estudo do processo de folclorização. **Revista do Instituto do Ceará.** XCI, Fortaleza, 1977, p.48-56.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall Leal (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001. (Série antropologia e educação).

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Identidade étnica:** uma investigação sobre o papel da cultura na sua constituição. Campinas, SP, Unicamp, 1998. (mimeo)

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995, p.149-61.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p. 38-53, 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Balço dos Movimentos dos Povos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa**. XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambú, MG, de 26 a 30 de setembro, 1999 (mimeo).

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. 2006 (no prelo)

_____. **A entrevista compreensiva** – Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED / UFRN, 2002 (mimeo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (org). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado das letras, 1997, p.139-147.

THÉBERGE, Pedro. **Esboço sobre a província do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001 [1869].

VEIGA, Juracilda; SALANOVAS, André (orgs.). **Questão de educação escolar indígena: da formação do professor ao professor de escola**. Brasília: FUNAI / DEDOC. Campinas / ALB, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.07-71.



Professores e lideranças Tapeba, Pitaguary,
Jenipapo-kanindé e Tremembé
Fonte: FUNAI/NAL/CE

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas

Temas/ Roteiro

História do sujeito

1. Identidade Indígena
2. Papel na comunidade
3. Envolvimento com educação escolar indígena

Motivos

1. Formação de professores índios
2. Proposição do curso
3. Razão das três etnias

Relações

1. Professores e lideranças
2. Entre as três etnias
3. Das etnias com os órgãos de governo

Definições

1. Da construção do curso
2. Do curso hoje
3. Da Escola diferenciada

Paradoxos

APÊNDICE B

Ficha de Escuta / Análise

1. Sua História

1.1. Identificação

Sujeito nº 03 – Professor Pedro

Luz → no final da parte I para enganchar na parte II

“parece assim, abre-se uma luz e eu começava a entender completamente o movimento, o que era o movimento”

“a identidade se afirma de um lado em algo próprio ao movimento de um grupo social, e de outro, conforma-se na contraposição aos fatores externos” (pág.43) VER: Metamorfose da Cidadania.

Luz / Escuridão

3. O que determina os cursos de formação

Sujeito nº 02 – Professor João

Ver Bourdieu – Escritos de Educação

“a comunidade exige que os professores fossem formados ... receber diploma”

“o conhecimento escolar, ou a leitura e a escrita, neste cenário, são percebidos como um bem altamente valioso que pode permitir o acesso aos significados da cultura ocidental”
Leitão, 2002:87

Dentro

Fora

É uma necessidade do sistema escolar

Receber diploma é uma necessidade dos de “fora” incorporada pelos de “dentro”?

FAZ PARTE DA PRÁTICA CULTURAL DO “POVO DE FORA”

APÊNDICE C

Plano Evolutivo 01

1. Sua História
 - a. identificação
 - b. como chegou a função
2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. ter conhecimento sobre seu povo
3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da cultura
 - d. qualificação(certificação/diploma)
4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento
 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento
5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - 5.2. Do que é a Escola Diferenciada
 - a. a identificação mais forte
 - b. manter a tradição
 - c. não tratar só da educação
 - d. trabalho coletivo
6. Contribuições do Curso
 - 6.1. Para as demais lutas
 - a. conscientização
 - 6.2. Para o Ser indígena
 - a. fortalecimento da identificação indígena
 - 6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

- 6.4. Para o fazer pedagógico
 - a. segurança

Plano Evolutivo 02

1. Sua História
 - a. identificação
 - b. como chegou a função
2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. ter conhecimento sobre seu povo
 - c. assumir a tradição
3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da cultura
 - d. qualificação(certificação/diploma)
4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento
 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. avanço
 - 5.2. Do que é a Escola Diferenciada
 - a. a identificação mais forte
 - b. manter a tradição
 - c. não tratar só da educação
 - d. trabalho coletivo
6. Contribuições do Curso
 - 6.1. Para as demais lutas
 - a. conscientização
 - b. estagnação
 - 6.2. Para o Ser indígena
 - a. fortalecimento da identificação indígena
 - b. enfraquecimento das prática culturais
 - 6.3. Para a Comunidade
 - a. participação
 - b. confiança

- 6.4. Para o fazer pedagógico
 - a. segurança

Plano Evolutivo 03

1. Sua História
 - a. identificação
 - b. como chegou a função

2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. conhecedor do seu povo
 - c. ser liderança
 - d. ser modelo
 - e. conhecedor de outras realidades indígenas
 - f. conhecedor de seu aluno

3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da tradição
 - d. qualificação
 - e. direito constituído

4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento

 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - b. conflitos

 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento

5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. aprendizagem

 - 5.2. Do que é a Escola Diferenciada
 - a. a identificação mais forte
 - b. manter a tradição
 - c. não tratar só da educação
 - d. trabalho coletivo
 - e. luta da comunidade

6. Contribuições do Curso
 - 6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
 - b. estagnação
 - c. fortalecimento/APROINT
- 6.2. Para o Ser indígena
- a. fortalecimento da identificação indígena
 - b. enfraquecimento da práticas culturais
- 6.3. Para a Comunidade
- a. participação
 - b. confiança
- 6.4. Para o fazer pedagógico
- a. segurança
 - b. mudança da postura ética
 - c. mudança da postura técnica

Plano Evolutivo 04

1. Sua História

- a. identificação
- b. Como chegou a função

2. Ser Professor

- a. preparar os futuros lutadores
- b. conhecedor do seu povo
- c. ser liderança
- d. ser modelo
- e. conhecedor de outras realidades indígenas
- f. conhecedor de seu aluno
- g. conhecedor da sociedade não-indígena
- h. transmissor de seus saberes para a comunidade

3. O que determina os cursos de formação

- a. busca pela diferença
- b. fortalecimento da luta
- c. fortalecimento da tradição
- d. qualificação
- e. direito constituído
- f. status para o professor

4. Relações

4.1. Entre as três etnias

- a. Divergências
- b. Crescimento

4.2. Entre professores e lideranças

- a. Participação da lideranças
- b. conflitos

4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo

- a. conflito
- b. crescimento

5. Definições

5.1. Do que é o Curso

- a. retrato do povo indígena
- b. conscientização
- c. aprendizagem

5.2. Do que é a Escola Diferenciada

- a. a identificação mais forte
- b. manter a tradição
- c. não tratar só da educação
- d. trabalho coletivo
- e. luta da comunidade

f. preparar o aluno para o mundo

6. Contribuições do Curso

6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
- b. estagnação
- c. fortalecimento/APROINT

6.2. Para o Ser indígena

- a. fortalecimento da identificação indígena
- b. enfraquecimento da práticas culturais

6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

6.4. Para o fazer pedagógico

- a. segurança
- b. mudança da postura ética
- c. mudança da postura técnica

Plano Evolutivo 05

1. Sua História
 - a. identificação
 - b. Como chegou a função

2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. conhecedor do seu povo
 - c. ser liderança
 - d. ser modelo
 - e. conhecedor de outras realidades indígenas
 - f. conhecedor de seu aluno
 - g. conhecedor da sociedade não-indígena
 - h. transmissor de seus saberes para a comunidade
 - j. relacionar conteúdos com a luta indígenas

3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da tradição
 - d. qualificação
 - e. direito constituído
 - f. status para o professor

4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento

 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - b. conflitos

 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento

5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. aprendizagem
 - d. fortalecer a luta

 - 5.2. Do que é a Escola Diferenciada
 - a. a identificação mais forte
 - b. manter a tradição
 - c. não tratar só da educação
 - d. trabalho coletivo

- e. luta da comunidade
- f. preparar o aluno para o mundo

6. Contribuições do Curso

6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
- b. estagnação
- c. fortalecimento/APROINT

6.2. Para o Ser indígena

- a. fortalecimento da identificação indígena
- b. enfraquecimento da práticas culturais

6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

6.4. Para o fazer pedagógico

- a. segurança
- b. mudança da postura ética
- c. mudança da postura técnica

Plano Evolutivo 06

1. Sua História
 - a. identificação
 - b. Como chegou a função

2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. conhecedor do seu povo
 - c. ser liderança
 - d. ser modelo
 - e. conhecedor de outras realidades indígenas
 - f. conhecedor de seu aluno
 - g. conhecedor da sociedade não-indígena
 - h. transmissor de seus saberes para a comunidade
 - i. relacionar conteúdos com a luta indígenas

3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da tradição
 - d. qualificação
 - e. direito constituído
 - f. status para o professor
 - g. busca pela qualidade educacional

4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento

 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - b. conflitos

 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento

5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. aprendizagem
 - d. fortalecer a luta
 - f. interesse institucional

 - 5.2. Do que é a Escola Diferenciada

- a. a identificação mais forte
- b. manter a tradição
- c. não tratar só da educação
- d. trabalho coletivo
- e. luta da comunidade
- f. preparar o aluno para o mundo
- g. mecanismo de equalização social

6. Contribuições do Curso

6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
- b. estagnação
- c. fortalecimento
- d. autonomia

6.2. Para o Ser indígena

- a. fortalecimento da identificação indígena
- b. enfraquecimento da práticas culturais

6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

6.4. Para o fazer pedagógico

- a. segurança
- b. mudança de postura ética
- c. mudança na postura técnica

Plano Evolutivo 07

1. Sua História
 - a. Identificação
 - b. Como chegou a função

2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. conhecedor do seu povo
 - c. ser liderança
 - d. ser modelo
 - e. conhecedor de outras realidades indígenas
 - f. conhecedor de seu aluno
 - g. conhecedor da sociedade não-indígena
 - h. transmissor de seus saberes para a comunidade
 - i. relacionar conteúdos com a luta indígenas
 - j. respeitar as lideranças

3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da tradição
 - d. qualificação
 - e. direito constituído
 - f. status para o professor
 - g. busca pela qualidade educacional

4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento

 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - b. conflitos

 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento

5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. aprendizagem
 - d. fortalecer a luta
 - f. interesse institucional

5.2. Do que é a Escola Diferenciada

- a. a identificação mais forte
- b. manter a tradição
- c. não tratar só da educação
- d. trabalho coletivo
- e. luta da comunidade
- f. preparar o aluno para o mundo
- g. mecanismo de equalização social

6. Contribuições do Curso

6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
- b. estagnação
- c. fortalecimento/APROINT
- d. autonomia

6.2. Para o Ser indígena

- a. fortalecimento da identificação indígena
- b. enfraquecimento da práticas culturais

6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

6.4. Para o fazer pedagógico

- a. segurança
- b. mudança de postura ética
- c. mudança de postura técnica

Plano Evolutivo 08

1. Sua História
 - a. Identificação
 - b. Como chegou a função

2. Ser Professor
 - a. preparar os futuros lutadores
 - b. conhecedor do seu povo
 - c. ser liderança
 - d. ser modelo
 - e. conhecedor de outras realidades indígenas
 - f. conhecedor de seu aluno
 - g. conhecedor da sociedade não-indígena
 - h. transmissor de seus saberes para a comunidade
 - i. relacionar conteúdos com a luta indígenas

3. O que determina os cursos de formação
 - a. busca pela diferença
 - b. fortalecimento da luta
 - c. fortalecimento da tradição
 - d. qualificação
 - e. direito constituído
 - f. status para o professor
 - g. busca pela qualidade educacional

4. Relações
 - 4.1. Entre as três etnias
 - a. Divergências
 - b. Crescimento

 - 4.2. Entre professores e lideranças
 - a. Participação da lideranças
 - b. conflitos
 - c. segurança

 - 4.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo
 - a. conflito
 - b. crescimento

5. Definições
 - 5.1. Do que é o Curso
 - a. retrato do povo indígena
 - b. conscientização
 - c. aprendizagem
 - d. fortalecer a luta
 - f. interesse institucional

5.2. Do que é a Escola Diferenciada

- a. a identificação mais forte
- b. manter a tradição
- c. não tratar só da educação
- d. trabalho coletivo
- e. luta da comunidade
- f. preparar o aluno para o mundo
- g. mecanismo de equalização social

6. Contribuições do Curso

6.1. Para as demais lutas

- a. conscientização
- b. estagnação
- c. fortalecimento/APROINT
- d. autonomia

6.2. Para o Ser indígena

- a. fortalecimento da identificação indígena
- b. enfraquecimento da práticas culturais

6.3. Para a Comunidade

- a. participação
- b. confiança

6.4. Para o fazer pedagógico

- a. segurança
- b. mudança de postura ética
- c. mudança na postura técnica
- d. assunção do papel de professor

Plano Evolutivo 09**I - IDENTIDADE E DIFERENÇA**

1. Medo e Preconceito: Sua História [identificação; como chegou a função]
2. Dentro e Fora: Sendo Professor

II – TRADIÇÃO E LUTAS

1. Por uma escola diferenciada
[Os sentidos da escola diferenciada]
2. Experiência e formação: O Curso
[motivos para a formação; os significados do curso]

III – TENSÃO E EQUILÍBRIOS

1. Das relações
 - 1.1. Entre as três etnias
 - 1.2. Entre professores e lideranças
 - 1.3. Entre as Etnias e Órgãos do Governo

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Status e cidadania
[retomar a história do reconhecimento; o curso como direito constituindo, qualificação para a escola e para o professor....]