



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
BACHARELADO EM HUMANIDADE**

LUCAS RODRIGUES DA SILVA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA INDÍGENA CHUÍ: AS LUTAS DO
POVO PITAGUARY DE MARACANAÚ, CEARÁ**

**REDEÇÃO
2021**

LUCAS RODRIGUES DA SILVA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA INDÍGENA CHUÍ: AS LUTAS DO
POVO PITAGUARY DE MARACANAÚ, CEARÁ**

**Projeto de pesquisa apresentado como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Humanidade, na
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira, UNILAB - Campus dos Palmares.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Ribeiro da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Ribeiro da Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof^ª. Dr^ª. Caroline Farias Leal Mendonça
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Mestrando David Ferreira Lima

Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA INDÍGENA CHUÍ: AS LUTAS DO POVO PITAGUARY DE MARACANAÚ, CEARÁ

Lucas Rodrigues da Silva¹

Profa. Dr.a Rosângela Ribeiro da Silva²

RESUMO

Assegurados pela Constituição Federal de 1988, que preza pelo direito à educação para todos, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, alterada pelas Leis 10.639/2003, e pela Lei 11.645/08, na qual assegura que os povos indígenas têm direito a uma educação específica e diferenciada, o presente trabalho visa analisar a relação que a luta do povo Pitaguary de Maracanaú-Ce mantém com as políticas educacionais para a manutenção e valorização de sua etnia. Com a pretensão de realizar uma pesquisa qualitativa, tem como objetivo investigar os processos de luta pelo reconhecimento do Povo Pitaguary e sua relação com a educação escolar, tomando como referência a coleta de dados feita por meio das técnicas de criação de caderno de campo, pesquisa teórico-bibliográfica, entrevistas semi estruturadas e análise de planos de aulas realizados na escola Chuí de Maracanaú-Ce. Entendemos que tais instrumentos permitem maior aproximação entre pesquisador/pesquisados, facilitando, assim, a obtenção de informações acerca do tema. Esperamos que esse método possibilite a análise das lutas do povo Pitaguary por reconhecimento cultural e se estas interferem diretamente na educação escolar, voltando nosso olhar, de forma mais particular, sobre as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa na Escola Indígena Chuí localizada em Maracanaú-ce.

Palavras-chave: Povos Pitaguarys. Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Ensured by the Federal Constitution of 1988, which upholds the right to education for all, and by the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), nº 9394/96, altered by Laws 10.639/2003, and 11.645/08, which ensures that indigenous peoples have the right to a specific and differentiated education, this study aims to analyse the relationship between the struggle of the Pitaguary people of Maracanaú-Ce and educational policies for the maintenance and valorization of their ethnicity. With the intention of carrying out qualitative research, its objective is to investigate the processes of the Pitaguary people's struggle for recognition and their relationship with school education, using as reference the collection of data through the techniques of creating a field notebook, theoretical and bibliographical research, semi-structured interviews and analysis of lesson plans carried out in the Chuí school in Maracanaú-Ce. We understand that such instruments allow greater approximation between researcher/researched, thus facilitating the obtaining of information about the theme. We hope

¹ Discente do Curso de Bacharel em Humanidades pela Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (CE). lucasrodrigues286@yahoo.com.br.

² Orientadora - Professora do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (CE). rosangelaribeiro@unilab.edu.br.

that this method will enable an analysis of the Pitaguary people's struggles for cultural recognition and if these interfere directly in school education, turning our gaze, in a more particular way, to the subjects of History, Geography and Portuguese Language at the Chuí Indian School located in Maracanaú-CE.

Keyword: Pitaguarys Peoples. Indigenous School Education. Educational Policies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1. O Povo Pitaguary de Maracanaú	10
1.2 Os Pitaguaries e a luta pela Educação Escolar	14
2. JUSTIFICATIVA	17
3. OBJETIVOS	18
4. HIPÓTESES	18
5. METODOLOGIA	18
6. CRONOGRAMA	20
7. REFERÊNCIAS	21

1. INTRODUÇÃO

Existe uma crença, quase que universal, de que o ensino/aprendizado seria um “padrão comum” para todas as crianças. Ou seja, é difundido um pensamento de que todas as escolas, independente de sua localização e especificidade, partem da mesma metodologia e princípios de ensino. Essa crença tem seus fundamentos enraizados no mito da miscigenação, que nos fez acreditar que não havia diferenças no Brasil, que todos éramos um único povo, o povo miscigenado. Todavia, a Educação Escolar é muito mais complexa, tendo em vista a diversidade etnocultural do país, do que eu imaginava ser.

Ou seja, a discussão sobre o mito da “padronização das escolas”, por muito tempo perdurou a crença de que a escola possui apenas uma única forma de ensino, que seria o clássico ensino sistemático, em que todos recebessem os mesmos conteúdos em idades parecidas e semelhantes. Entretanto, essa forma de ensino/aprendizado vem sendo desmistificada de uns poucos anos pra cá a partir do contato com as áreas internas (gestão, plano pedagógico de ensino, planos de aulas, projetos externos e internos da escola), quando percebemos que dentro dela pode haver saberes outros que contribuem na formação escolar, pessoal e comunitária do indivíduo.

Existem diversos outros modelos de ensino que rompem com o mito da padronização, elegemos a escola indígena como local a se imaginar. Isso se dá a partir da riqueza de um currículo diferenciado que abrange uma realidade e erudição de um povo que luta para não deixar sua história morrer e possui a capacidade de transformar essa luta em ensino.

A escola indígena, por sua vez, ressalta nos seus alunos uma história vivida de acordo com a luta, que dentro da comunidade vai sendo vivenciada dia após dia no ensino que é oferecido. Desse modo, acreditamos que a escola indígena pode oferecer aos seus alunos um conteúdo que permita que se sintam parte dela.

Assegurados pela Constituição Federal de 1988, que preza pelo direito à educação para todos, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, alterada pelas Leis 10.639/2003, e pela Lei 11.645/08, na qual assegura que os povos indígenas têm direito a uma educação específica e diferenciada como nos mostra:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses

povos e ser um ds. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos principais veículos de assimilação e integração. (AS LEIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2019, p. 130)

Além do direito à escola, a CF de 88 também garante aos indígenas o que podemos chamar de “direito de serem índios”, podendo manter sua identidade cultural através da sua língua materna nos processos de aprendizagem como nos é apresentado no parágrafo 2º do Art 210 da CF 88, que assim, ressalta: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Com base nas leis apresentadas, podemos afirmar que educação é um direito de todos os povos, não sendo realidade apenas de um grupo específico, mas possibilitando o “ser cidadão” em todo território nacional. Infelizmente, ainda encontramos realidades no âmbito educacional que recusa a exposição de tais ensinamentos específicos como é o caso das escolas indígenas que aqui ressaltamos no decorrer do texto.

Considerando a Educação Indígena, o artigo 4º do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos mostra como deve ser a estrutura de uma educação diferenciada para povos os indígenas. Nele podemos encontrar incisos que dão norte a essa estrutura.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. (BRASIL, 2012. p. 03)

A partir disso, dialogamos com autores que nos apresentam e discutem a luta pelo direito à educação escolar de todos os povos que não se encontram dentro do padrão estabelecido na sociedade como “correto”, sendo tornado, muitas vezes, invisibilizados, marginalizados, como é o caso das crianças negras, indígenas ou afro-indígenas.

Em, Figueiredo et al. (2006), encontramos a presença de uma descrição sobre o sentimento, por exemplo, da criança negra nos seus primeiros anos na escola, em que diz:

Nos primeiros anos do processo de escolarização, as crianças negras estabelecem, também, os primeiros contatos sociais fora dos grupos mais próximos, quais sejam, a família e os amigos, bem como se constata que as crianças negras sentem dificuldades por não se verem nos materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos e

atividades produzidas na/pela escola. Assim, na escola ou em uma sala de aula, elas se sentem “o outro”, o diferente, o inferior. (FIGUEIREDO et al. 2006, p. 72).

Nessa perspectiva, pode inferir a importância das escolas adotarem o ensino como uma ferramenta de construção social no âmbito de que deve ser construído a fim de proporcionar tratamento igualitário a todas as etnias e raças; isso levando em consideração as ponderações das autoras (2006) que relatam a forma que as escolas oferecem os materiais didáticos para as crianças sem inseri-las dentro do contexto. Seria uma forma de proporcionar, assim, um ensino diferenciado, que respeite as culturas das comunidades que acessam e se inserem no ambiente escolar.

Ao contrário dessa perspectiva, o que esses povos encontram na escola é a presença de um currículo que não tem papel de construção de uma sociedade condizente com sua história, sua cultura, mas de uma sociedade conflitante, no qual desvaloriza as diversas histórias e culturas presente no meio social e constroem um ensino sistematizado centrado na supremacia social europeia.

Como se sabe, toda criança tem direitos e deveres que são assegurados pelo governo do país, no que discerne sobre o direito à vida, à educação, à segurança³. Em suma, todos os pontos que discorrem sobre a garantia das necessidades básicas das crianças. Com isso, pode-se notar que o ensino centrado na supremacia social branca exclui as crianças negras, e ousamos afirmar, que exclui qualquer diversidade, ou seja, o ensino não contempla a realidade social de determinadas classes, raça, descumprindo, assim, as leis que garantem o direito à educação, como pensam Figueiredo e Pereira (2006):

O país tem, entretanto, de avançar no sentido de fazer valer esses direitos. Os diferentes programas e políticas existentes no país ainda não obtiveram êxito em assegurar às crianças brasileiras o acesso às condições necessárias para garantir o seu desenvolvimento com igualdade. (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2006, p. 75).

Com isso, pode-se perceber que a educação é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento da criança e, também, para a preservação de valores sociais e culturais, tendo em vista que é na sala de aula que se deve assegurar ao aluno o direito de inclusão e respeito à todo e qualquer tipo de diferença, não o tratando como o “outro”, como aquele “inferiorizado”,

³Constituição Federal de 1988. **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

de “saberes menos importantes, minimizados”, constituídos como “não conhecimento”, como é o caso dos conhecimentos dos povos africanos e da diáspora, e indígenas.

Historicamente, as culturas dos povos da diáspora africana, bem como dos povos indígenas, ou afro-indígenas ocupam um lugar de subordinação social, como afirma Ana Célia da Silva⁴, que os sujeitos dessas culturas são representados em grande parte, nos meios de comunicação, nos materiais pedagógicos na escola sob a forma estereotipada, caricaturizada, despossuídos de humanidade e cidadania (2005, p.21). Precisamos olhar criticamente para os materiais pedagógicos que temos acesso para perceber o lugar que esses povos, assim como a mulher têm ocupado, quem recebe nome próprio, quem representa as histórias... enfim, quais são as formas de apagamento das histórias e lutas dos povos originários, o que os têm provocado a assumir atitudes de auto rejeição (Silva, 2005), resultando em rejeição de seus valores, da sua cultura, da sua história, da sua estética.

Corroboramos com o pensamento da profa. Ana Célia Silva (2005), que afirma que é urgente a formação de professores reflita sobre esses elementos e os coloque como parte do passado significativo da tradição, numa postura positiva dessa tradição, como parte do conhecimento universal, incluído no processo de comunicação. Como mencionam as autoras (2006), mas inserindo no contexto social e sendo tratado com igualdade assim como todos os demais alunos, seja em forma de tratamento pessoal, como também o situando nos aportes teóricos utilizados como materiais de ensino.

A criança negra, assim como a indígena, são vistas como aquelas que não podem, não conseguem e não alcançam o mesmo nível de escolarização que uma criança branca, por exemplo, mas isso somente aos olhos de uma sociedade racista que desvaloriza a importância de uma criança negra, indígena ou afro-indígena na construção de valores sociais. Assim, vale ressaltar que há uma realidade insociável que é tida como pretexto para a exclusão dessas crianças do ambiente educacional, muito recorrente, que se traduz no “deixar de estudar para trabalhar”. A partir dessa dificuldade, essas crianças passam a ser prejudicadas no seu rendimento escolar, mas isso não pode continuar como prática, uma vez que a criança negra, indígena também devem ter seus direitos assegurados pelas esferas governamentais.

Achamos relevante retornarmos à Rosemberg (1967), ao estudar sobre o rendimento escolar. Seus estudos levam a alguns apontamentos/fatores responsáveis por prejudicar e excluir

⁴ A Desconstrução do Livro Didático, in: Superando o Racismo na Escola (2005).

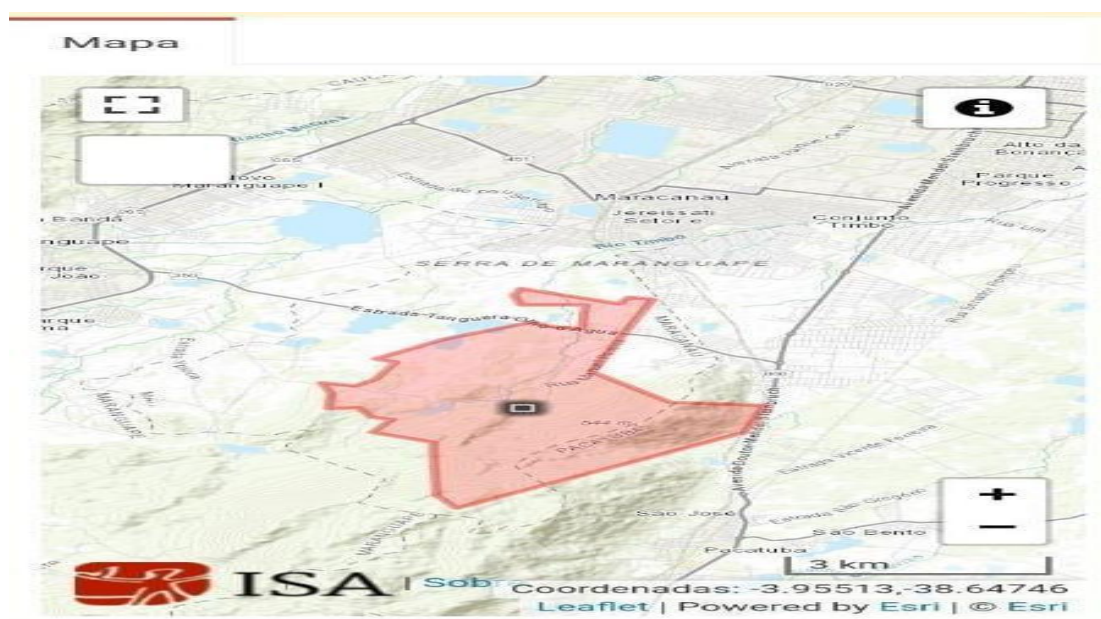
as crianças negras do contexto escolar, por exemplo. Segundo Rosenberg (1967) os maiores índices de repetências, evasão escolar e atrasos são causados somente com as crianças negras. Isso se dá por motivos diversos, o autor conclui que a criança negra está rodeada de fatores que comprometem seus direitos e rompem sua valorização dentro do contexto social, uma vez que a desigualdade e exclusão são praticadas dentro da esfera que deveria servir como artefato de construção social, a escola. Se considerarmos as crianças de comunidades indígenas, a realidade não será diferente.

Com isso, vê-se que este ensino “padronizado” deve ser desconstruído e, como forma de substituição, deve-se ser oferecido um ensino voltado para busca de valorização cultural, pelo qual as crianças negras e indígenas possam se encaixar no ambiente educacional e assim desenvolver sua aprendizagem de forma igualitária sem precisar se sentir diferente das demais.

1.1. O POVO PITAGUARY DE MARACANAÚ

O Povo Indígena Pitaguary, nome de origem tupi, está localizada nos municípios de Pacatuba, Maranguape e Maracanaú, sendo nesta última sua maior concentração populacional. As aldeias ficam localizadas aproximadamente a 26 km de Fortaleza, Capital do Estado do Ceará, na região metropolitana. Como mostra o mapa abaixo:

Imagem 1 - Mapa da distribuição do Povo Pitaguary



Mapa do Território total do povo indígena Pitaguary. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/> Acessado: 06 ago 2021.

De acordo com o Censo Siasi/Sesai, 2014, a população do povo indígena Pitaguary era de 3.623 pessoas distribuídas em 537 famílias que têm como fonte de subsistência, a pesca, a agricultura, o artesanato e a colheita de frutos. Os Pitaguary estão localizados nos bairros Santo Antônio, Olho d'Água, Horto Florestal (Maracanaú) e Monguba (de Pacatuba).

Por volta de 1665 foi formada uma grande comunidade de povos originários, depois de um grande conflito entre aqueles povos, e os colonizadores portugueses e holandeses no Ceará. Formados pelos Potiguaras, essa comunidade recebia o nome de Bom Jesus da Aldeia da Parangaba. Logo depois, no ano de 1680 foram constituídas as aldeias de São Sebastião de Paupina e de lá se originaram as aldeias de Caucaia e a Aldeia Nova de Pitaguary.

O nome Pitaguary aparece nos documentos datados do século XVII, XVIII e XIX como um lugar dando ênfase às serras, sítios ou terrenos. Acredita-se que o termo sofreu variações linguísticas do nome potiguara, etnia que ocupava as terras cearenses por volta do ano de 1603.

As terras Pitaguary sempre foram marcadas por vários acontecimentos sociais de “luta” que perpassam a memória do povo. Em entrevista concedida em 2007 para o sociólogo Eloi dos santos, o cacique Daniel relata que:

A nossa luta começou em 1991 através da necessidade dos próprios índios de voltar pra sua terra que aqui Santo Antônio do Pitaguary, Olho d'Água e Munguba, que é Pacatuba. Todos esse povo tavam muito isolado da sua área, da sua terra. A área, a nossa terra abrange Pacatuba, Olho d'Água, Horto e Santo Antônio, até Jubáia. Nossa luta começou através de pesquisas né, histórias que nós já tinha do nosso povo, através dos nossos troncos velhos, das nossas raízes, que nasceram e se criaram na terra. E através desses nossos troncos velhos é que a gente se identificou-se pra nós mesmo que nós era índio. Muita gente tava afastado da terra por conta dos fazendeiros, e do próprio Governo do Estado que tinha aqui dentro empresas de pesquisa, que se achavam dono da área e não contavam que aqui era uma área indígena, achavam que era do governo e dos fazendeiro, e que a realidade que a área era indígena, que a área é indígena, que toda vida foi indígena desde o tempo dos escravos. Muitos índios pelos sofrimento que passavam, saíram pra sobreviverem, e por esse motivo a terra ficou no comando desse pessoal. MAGALHÃES, 2007, p. 5).

Como nota, durante muito tempo o povo Pitaguary viveu submisso aos que chamamos de “doutores” e estava no máximo nas posições subalternizadas que eram dadas em casa dos mais ricos e nas repartições públicas. Com a mobilização dos moradores, a Polícia Militar e a

suas cavalarias foram retiradas das terras indígenas, desencadeando outras medidas que foram sendo tomadas pelos moradores da terra Pitaguary, bem como o fechamento do portão de acesso a comunidade de Santo Antônio e o acesso ao açude que recebe o mesmo nome, além da não comercialização de bebidas alcoólicas no local. Isso resultou em um grande marco na luta do povo Pitaguary.

Com a população toda de língua portuguesa, os Pitaguary estavam fora da zona do que chamamos de “desaparecimento” indígena no Ceará. A maioria dos moradores dessas terras sempre moraram lá, mudando apenas de casa, de terrenos ou então mudaram para as terras vizinhas. Com isso se torna visível os inúmeros cruzamentos de famílias que originam os parentescos, no qual se preserva de gerações através dos sobrenomes de famílias como “Ferreira da Silva”, “Marcolino”, “Targino”, “Alves”, “Feitosa” dentre outros.

O povo Pitaguary está presente em diversas localidades, como já citado, sendo Santo Antônio a comunidade de maior concentração de famílias Pitaguary. Nessa localidade está parte da história do povo, pois foi lá, que se deu o início da mobilização em torno da demarcação da terra. Em Santo Antônio, há o patrimônio material que se conserva até hoje, como: Casa de Apoio, o Prédio Comunitário, a Vacaria, a Igreja de Santo Antônio e outras construções que ficaram como símbolos dessa história. Além do açude, pode-se, ainda, encontrar uma grande extensão de área verde e formações rochosas que dão beleza ao natural, também os rios e outros recursos naturais. Mas também, nessa localidade, mais precisamente em Aldeia Nova, é onde se encontra uma grande parte das famílias Pitaguary em situação mais precária. Por sofrer um enfrentamento com a falta de abastecimento de água, isso resulta em situações de dificuldades, especialmente em relação à saúde dos moradores dessa região.

Estando mais próximas do centro comercial da cidade de Maracanaú, as localidades de Olho D'Água e Horto, apresentam uma paisagem diferente da de Santo Antônio, essas são bem mais acessíveis quando se trata de comércio e transporte. Mas, no percurso que liga a localidade de Olho d'Água até Santo Antônio também se encontra uma parte da população que vive com alto índice de criminalidade, falta de assistência básica e a poluição de rios ao redor de onde vivem.

Fora da jurisdição de Maracanaú, em direção ao centro de Pacatuba, Monguba fica localizada maior parte no pé da serra, tendo como limite uma antiga rede ferroviária federal, cercada pelo verde da mata serrana. Monguba se destaca como sendo um dos lugares de maior atividade cultural dentro da área indígena, tem grande presença marcada nos eventos dentro e

fora da sua área. Contam com uma casa de apoio onde acontecem as reuniões do conselho local e algumas atividades da escola. Conserva-se a tradição religiosa afro-índio-brasileira, das quais se manifestam a dança e o teatro, entre outras modalidades como a pintura corporal e as práticas esportivas.

No decorrer dos anos 90 a comunidade Pitaguary começou a se organizar politicamente, disso, surge um grupo responsável na luta pela demarcação da terra, criando, assim, o Conselho Indígena Pitaguary- COIPY. Diante do engajamento de pessoas na luta pela demarcação e pelos direitos dos indígenas, foi criado o Conselho de Articulação Indígena Pitaguary- CAINPY e o Conselho Indígena Pitaguary de Monguba. Com o passar do tempo, foi criado, em 2005, a Associação de Produtores Indígenas Pitaguary- APIPY, que nasceu da necessidade de um conselho que cuidasse da produtividade na área indígena correspondendo às comunidades de Santo Antônio, horto/Olho d'Água e Monguba.

No que tange a tradição e cultura do povo Pitaguary, podemos citar o local que seria o mais simbólico: a Mangueira Sagrada. Local de grande memória, tendo em vista que muitas pessoas da comunidade morreram enforcadas e outras pela fome. Para o povo Pitaguary a mangueira traz a figura da Mãe Natureza, dando-lhes paz. Já sobre as manifestações culturais, podemos mencionar o Toré, que é uma dança que acontece em forma de círculo, equivalente a uma “corrente” de oração, geralmente puxada pelo pajé ou cacique. Ao fim da dança, é ingerido uma bebida feita de uma fruta nativa da região, a “atanhanga”, servida em único recipiente (cabaça) para os participantes. Vale ressaltar que não se toma essa bebida fora do ritual, pois é uma bebida própria para o momento. Além destes apresentados, há as histórias orais contadas e recontadas pelos mais velhos enfatizando, assim, a crença nos seres encantados presente na história e memória do povo. Dentre esses personagens míticos, encontramos a caipora, símbolo de uma afirmação de um saber indígena sobre a mata.

No que rodeia os aspectos socioeconômicos do povo Pitaguary, podemos destacar a vivência da caça e da pesca que fazem parte da dieta de algumas famílias, bem como a sobrevivência a partir da extração de vegetal e mineral e alguns empregos formais e informais dentro e fora da área indígena. A agricultura é uma fonte presente na vida dos moradores, com o plantio de mandioca, jerimum, feijão e milho durante os períodos mais chuvosos na região. Os trabalhos derivados do artesanato ganham espaço no povo Pitaguary. Essa produção conta com a confecção de colares e trajes feitos de fibra e tucum, e a fabricação de cerâmicas pintadas

à mão. Pode-se ressaltar também alguns produtos de forma manual como o bordado, o fuxico e o crochê, e, ainda, a produção de cestos e sacolas de palha.

Tratando de uma cultura do povo Pitaguary vivida e construída continuamente, a partir do exposto, parto da hipótese que a luta foi uma forma que o povo encontrou para garantir seus direitos, utilizando-se das formas legais e culturais para terem de volta o que sempre foi seu.

1.2 OS PITAGUARYS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Assim como toda conquista do povo Pitaguary, a educação também foi uma luta árdua para garantir o direito de ver o povo sendo formado na sua cultura e no jeito de ser Pitaguary. A escola entra como um lugar de reconhecimento, como reconhece Marcio (1994):

A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo. (Melià, 1989, apud MARCIO,1994,p.38.)

A escola é também uma luta politicamente organizada para o povo Indígena. Com o direito de terem de volta suas terras, se faz necessário também que seus filhos e descendentes possam ter uma educação de qualidade, colocando seus saberes na construção de um povo bem fincado no que diz respeito a sua história e não deixando morrer sua cultura, que deve ser repassada de geração em geração, desde os seus “trancos velhos” até os mais novos.

Já no tocante ao ensino diferenciado, passou a ser lei no Brasil com o Decreto 6.861/09, que trata da organização escolar em cada território indígena:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Como podemos ver no trecho do decreto, as escolas indígenas terão com essa lei um ensino mais voltado para sua cultura, vivenciando uma organização diferenciada das escolas convencionais, trazendo para o povo uma escola de qualidade que não venha ferir o que já é ensinado na raiz do seu povo. Contudo, entendendo sobre Educação diferenciada, pode-se inferir que os currículos singularizados de ensino no contexto em que este trabalho visa explorar, possuem fundamentos os quais destinam apresentações de principais elementos para a construção deste. Destacando a educação no qual este trabalho busca pesquisar, educação

indígena, entende-se a luta por uma educação construída pelo povo, uma vez que os povos indígenas buscam uma valorização da história e cultura do seu povo, onde isso possa ser transformado em ensino, como nos é apresentado no trabalho de Junior (2010) a fala de Assante (1991) que diz:

Deve-se enfatizar que a afrocentricidade *não* é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. O que explica porque alguns acadêmicos e artistas afro-descendentes se apressam por negar e recusar sua negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal. Conforme Woodson, elas e eles se identificam e preferem a cultura, arte e linguagem européia no lugar da cultura, arte e linguagem africana; elas e eles acreditam que tudo que se origina da Europa é invariavelmente melhor do que tudo que é produzido ou os assuntos de interesse de seu próprio povo. (ASANTE, 1991, p.171-172 apud JUNIOR; Renato 2010, p. 3).

Nessa perspectiva, pode-se comparar a luta do eurocentrismo (influência política, econômica, social, cultural etc. exercida pela Europa sobre outras áreas geopolíticas; europeísmo) e afrocentrismo onde as lutas negras e marginalizadas devem ser priorizadas a fim de construir uma educação que seja de todos, onde possa haver a participação direta do povo na formação do indivíduo dentro da valorização do seu contexto histórico, social e cultural. E assim, a relação de pessoas afrocentradas se estenderá a relações com os povos indígenas, onde este será localizado dentro das suas próprias referências históricas e culturais sem que haja desmerecimento para com as outras culturas, segundo Junior (2010).

Saviani (2012) defende que:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela comunidade e sistematizados logicamente. (SAVIANI, 2012, p. 6).

De acordo com a Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências, pode-se salientar que essa luta vem por parte de um povo que procura encontrar dentro de seu próprio contexto social uma posição que possa localizá-lo dentro de sua realidade histórica e cultural. Resgatando assim o que há de valioso no âmbito de cultura e transformando esse resgate em ensino que seja oferecido dentro

do meio social, a fim de construir uma sociedade igualitária em questões étnicas e raciais. Esta Lei apresenta-se dividida em seis eixos que dão base para o seu desenvolvimento. Os eixos são os seguintes: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento. Para este estudo, nos deteremos a dois eixos destes que estão relacionados à construção de uma educação étnico-racial que são: Eixo 2 (Política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores(as), e Eixo 3 (Política de material didático e paradidático), que possuem como metas os seguintes pontos:

- 2.1 - Criação pelo MEC e pelos sistemas de ensino de Programas de Formação Continuada de Professores, Gestores e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- 3.1 - Avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos Programas do Livro do MEC, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dessa maneira, salientamos que a formação continuada dos profissionais da educação e também a elaboração do material didático oferecido neste ensino devem ser questões trabalhadas para contribuição na construção de um currículo que atenda as necessidades de reconhecimento e valorização da cultura e história discutidas nessa realidade de ensino.

Além disso, acrescentamos o vínculo da lei 11.645/08 que assegura também a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, garantindo reconhecimento do negro e do índio na construção de uma educação onde as relações étnicas e raciais sejam apresentadas de forma objetiva para a composição de uma sociedade com povos que lutam pelo enaltecimento de seus princípios.

A educação é porta aberta para formação do ser enquanto indivíduo presente em uma sociedade, em que aprende no âmbito que o mesmo socializa.

Analisa Saviani (2012),

Como se vê no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. (p.4).

Espera-se que a Educação seja igualitária para todos, no que tange a transmissão dos diferentes saberes em um amplo campo de aprendizado no espaço escolar, considerando os saberes específicos em cada realidade onde o ensino é praticado, seja na esfera familiar, religiosa ou em qualquer instituição que frequente. Portanto, as contribuições da escola na

prática do ensino possuem grande importância uma vez que os educadores desenvolvem na teoria que sustenta sua prática uma visão que tornam o processo ensino-aprendizagem em algo significativo que reflete em uma educação transformada que supere as deficiências educacionais e sociais na contemporaneidade.

Portanto, observando o que já foi dito acima sobre a história e a cultura de um povo que luta por um espaço que de fato já é seu, precisamos nos deter como essa cultura precisa ser cada dia revivida. Com isso surgem inquietações que no decorrer deste trabalho tornam-se nossa problematização que é: saber como a comunidade contribui na formação educacional dos alunos que estudam na escola indígena? Como a escola com seu currículo diferenciado preserva a cultura do povo Indígena? De que maneira a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são integrados para a proposta de educação diferenciada? Essas são algumas questões que problematizamos neste trabalho.

Podemos perceber que o povo Pitaguary tem uma história de luta que a cada dia se faz presente na vida da comunidade, e isso não se faz diferente na luta por uma educação diferenciada dentro do seu povo. Ao longo deste trabalho buscaremos compreender o processo histórico de formação cultural e educacional do povo Pitaguary, buscando através da investigação de sua conhecer a partir da sua história e as formas do povo se afirmarem no processo educacional, com total respeito aos seus costumes e tradições. tratando com maior zelo os seus costumes e tradições.

2. JUSTIFICATIVA

Observando o que já foi dito sobre a história e a cultura de um povo que luta por um espaço que de fato já é seu, precisamos nos deter a ressaltar como essa cultura vem sendo precisa ser a cada dia revivida e transmitida às crianças, inclusive pelo processo educacional escolar. Com isso, surge a inquietação central que norteia essa pesquisa, que busca responder a seguinte pergunta: como a luta pelo reconhecimento territorial do povo Pitaguary, em Maracanaú, Ceará, bem como os saberes produzidos por aquele povo se manifesta dentro do currículo escolar na disciplina de História, dos Anos iniciais do ensino fundamental II na Escola Indígena Chuí?

Todavia, antes de sanar prosseguir com essa questão central, devemos desenvolver nossa pesquisa em duas outras perguntas específicas: Como ocorre o processo de luta por reconhecimento territorial do povo Pitaguary em Maracanaú? Como esse processo de luta pelo

reconhecimento territorial influencia dentro da formação educacional, a partir dos planos de aulas da disciplina de história, do ensino fundamental II, na escola Chuí?

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Investigar como os processos de luta e reconhecimento do Povo Pitaguary se relacionam com a educação desta etnia.

Objetivos específicos:

- Investigar os processos de luta por reconhecimento territorial do povo Pitaguary, em Maracanaú, Ceará.
- Identificar como o processo de luta pelo reconhecimento territorial se manifesta dentro da disciplina de História, na escola Chuí, do povo Pitaguary, em Maracanaú.

4. HIPÓTESES

O processo educacional dos povos Pitaguarys é diferenciado, se comparado ao ensino historicamente sistematizado. Desta maneira, partindo das inquietações, mostradas acima, nos lançamos em algumas possíveis respostas. Inicialmente acreditamos, no campo hipotético, que remete a nossa pergunta geral, criação de caderno de campo, pesquisa bibliográfica, entrevistas semi estruturadas e análise de planos de aulas. entendemos que tais instrumentos permitem maior aproximação entre pesquisador/pesquisados, facilitando, assim, a obtenção de informações acerca do tema. Já a segunda hipótese, que responde a primeira pergunta específica, é de que houveram lutas, no sentido mais abrangente, que possibilitaram/possibilitam a afirmação e reconhecimento cultural do Povo Pitaguary em Maracanaú. Por fim, nossa terceira hipótese, que tange à segunda pergunta específica, é de que tais lutas por reconhecimento cultural influenciam diretamente na educação escolar, voltando nosso olhar, de forma mais particular, sobre as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa na Escola Indígena Chuí.

5. METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1994), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade; ela ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a ela, [...] e possui articulação entre conteúdos, pensamento e existência.

A metodologia aplicada neste projeto será qualitativa, tendo em visto que as técnicas utilizadas serão: criação de caderno de campo, pesquisa bibliográfica, entrevistas semi estruturadas e análise de planos de aulas. entendemos que tais instrumentos permitem maior aproximação entre pesquisador/pesquisados, facilitando, assim, a obtenção de informações acerca do tema, como observa a autora:

A pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21)

Como mostra Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca analisar realidades que não podem ser contadas por outras pessoas, na medida em que as histórias estão repletas de significados que dizem respeito à individualidade de cada uma, tais como as crenças, valores e atitudes. Por isso, acreditamos que a entrevista com a comunidade será de extrema importância para a obtenção dos dados.

Ainda sobre a entrevista, buscaremos ampliar nosso olhar, atentando-se a observação das falas, do olhar e ouvir todos os comentários, sendo estes anotados, com devida precisão, no caderno de campo, a fim de criar um registro físico de todo o material que for disponibilizado ao longo da pesquisa.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Evidentemente tanto o Ouvir quanto o Olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambos se complementam e servem para o pesquisador como duas muleta [...] (OLIVEIRA, 1996, p.15).

Oliveira (1996) ressalta a importância da ligação entre o ouvir e o olhar, pois os gestos do entrevistado também corroboram com as respostas às questões apresentadas, salientando que o ouvir e o falar devem estar interligados na pesquisa.

Além disso, as entrevistas serão organizadas por meio de um encontro com um grupo que será formado com cerca de 08 participantes da comunidade, formado por homens e mulheres que estejam ligados a história de luta e construção da educação indígena diferenciada no povo Pitaguary, em Maracanaú, de modo especial pais, alunos, professores e professoras da escola Chuí. A criação do grupo tentará alcançar o maior número de pessoas indígenas dispostas a compartilhar suas histórias e experiências com a luta pela educação diferenciada dentro da aldeia Pitaguary.

Os critérios adotados para escolha dos e das participantes da pesquisa serão:

- Ser profissional da Educação Indígena;
- Ser estudante da escola Chuí;
- Pessoas mais idosas/ lideranças da comunidade.

Vale ressaltar que a todo o momento lançaremos um olhar crítico e ético, sempre respeitando o que é dito pela comunidade, além da cortesia na hora de interpretar o que foi dito pelos entrevistados.

Após a obtenção de dados das lutas por reconhecimento cultural, destinaremos um momento para relacionar os achados sobre essas lutas com os planos de aulas. Essa segunda parte da pesquisa será realizada na Escola Indígena Chuí, da etnia Pitaguary, localizada no Bairro de Olho D' água em Maracanaú-CE, situado a 25 km de Fortaleza. A escola oferece aulas de Educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio.

Sobre os planos de aulas, acreditamos que as disciplinas de História, será um norte para entendermos como as lutas se apresentam em sala de aula. Para isso, por questões metodológicas, optaremos por analisar dez planos de aulas, da disciplina de História do ensino fundamental II, que serão disponibilizadas pela Escola Indígena Chuí. A partir dessa análise, comprovaremos se de fato há manifestações das lutas pelo reconhecimento cultural em práticas pedagógicas da escola.

Por fim, mas não menos importante, devemos salientar que no ato do convite para participação desta pesquisa, os e as participantes serão informados a respeito de todo o processo, sendo sempre mantido o sigilo de todas as informações, gravações, transcrição e, até mesmo, qualquer conversa informal a respeito; tendo estas a finalidade única e exclusiva de estudo e produção científica.

6. CRONOGRAMA

Atividades desenvolvidas	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Leitura do aporte teórico	x	x	x	x	x	x
Primeira visita a comunidade		x				

Solicitação da pesquisa à comunidade		x				
Criação do grupo de membros da comunidade		x	x			
Coleta de dados do Objetivo Específico 1			x	x		
Coleta de dados do Objetivo Específico 2					x	x

Atividades desenvolvidas	Jul	Ago	Sete	Out	Nov	Dez
Leitura do aporte teórico	x	x	x	x	x	
Análise dos dados dos objetivos específicos 1	x	x				
Análise dos dados dos objetivos específicos 2		x	x			
Retorno a comunidade para exposição dos resultados obtidos				x		
Escrita do trabalho			x	x	x	
Defesa do trabalho						X

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 22 de jun. 2012. Resolução CNE/CEB 5/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

FIGUEREDO, Luciana Araújo, e PEREIRA Jacira Helena do Valle, **Educação, Identidade e Infância Negra**. Serie-estudo, Período do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, Ms, n.22, p. 71-90, jul/dez, 2006.

GASPARIN João Luiz, e PETENUCCI, Maria Cristina, **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar**. 2008.

GONÇALVES Luiz Alberto Oliveira e SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves e, **Movimento Negro e Educação** Out/Dez Nº 15. 2000.

JUNIOR, Renato Nogueira dos Santos **Afrocentricidade e Educação: os Princípios Gerais para um Currículo Afrocentrado**, Revista África e Africanidades. Ano 3.11, novembro, 2010. ISSN 1983-2354. 2010

LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDIGENA. In: **As Leis e a Educação Indígena**. Ministério da Educação, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, **O olhar trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever**. Revista de Antropologia: São Paulo, USP, v.39, p. 15 n°1. 1996

ROCHA, Jozelito Serafini da **natureza da educação e sua especificidade na visão de dermeval Saviani**. Paraná, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**, coleção polêmicas do nosso tempo, 42° edição, autores associados, Campinas, 2012.

SOARES MAGDA **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Antoni Zabala; trad. Ernãni E da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

Sites Consultados:

<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0> Acesso em: 15 jun. 2021

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp. Acesso em: 20 de jul. 2021

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 10 ago 2021.