

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

WARNA VIEIRA RODRIGUES



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICA PANKARARU

RECIFE - 2012

Warna Vieira Rodrigues

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICA PANKARARU

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Antropologia, da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Monteiro Athias

RECIFE - 2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz Gominho.CRB4 - 985

R696e Rodrigues, Warná Vieira
A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica pankararu / Warná Vieira Rodrigues. - Recife: O autor, 2012.
148 f. ; il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Renato Monteiro Athias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Antropologia. 2. Índios pankararu. 3. Identidade étnica. 3. Índios – Cultura material. 4. Escola indígena. I. Athias, Renato Monteiro. (Orientador). II. Título.

301 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2012-92)

Warna Vieira Rodrigues

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICA PANKARARU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título mestre em Antropologia.

Aprovada em 21 de junho de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Monteiro Athias
(Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Vânia Rocha Fialho
(Examinadora Titular Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Nome do Professor
(Examinadora Titular Externa)
Ministério da Cultura

***Aos os meus pais, Walter Colaço e Eli Vieira,
por me fazerem descobrir o significado do
amor incondicional.***

***A minha família, aos amigos, aos professores
e funcionários do PPGA, e especialmente ao
Povo Pankararu, os meus sinceros
agradecimentos.***

RESUMO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 ficam assegurados aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Dos desdobramentos legais surge o direito a uma educação específica, Educação Escolar Indígena- EEI, cujas premissas básicas são: intercultural, bilíngue e diferenciada. O desafio para os povos indígenas tem sido o de buscar estratégias de entendimento com o governo e (re)construir modelos de resistência étnica. Nos documentos emitidos pelas instituições governamentais sobre a educação escolar indígena, a escola surge na intenção de promover a afirmação, o fortalecimento, a valorização e a manutenção das identidades étnicas, tendo como elementos estruturadores a cultura e interculturalidade. O modelo de escolarização vivenciado pela Escola Pankararu Ezequiel Jatobá, localizada na Aldeia Brejo dos padres, terras Pankararu, município de Tacaratu, apresenta elementos que motivaram interesse para realizarmos uma pesquisa etnográfica. Pois, além de ser uma das poucas escolas indígenas que oferecem o Ensino Médio, suas práticas pedagógicas são voltadas para trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas específicas, garantindo também o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional.

Palavras chaves: identidade étnica, cultura, interculturalidade, escola indígena

RÉSUMÉ

La promulgation de la Constitution de 1988 a assuré l'organisation sociale indigène, les coutumes, les langues, les croyances et les traditions. Des développements juridiques vient le droit de Le défi pour les peuples autochtones a été de rechercher des stratégies d'entente avec le gouvernement et la (re) construire des modèles de résistance ethnique. Dans les documents émis par les institutions gouvernementales sur l'éducation autochtone, l'école apparaît dans le but de promouvoir la demande, le renforcement, l'amélioration et l'entretien des identités ethniques, l'objet de l'excellence enquête anthropologique nominale. Le modèle de la scolarité vécue par Ezéchiel Jatoba école Pankararu, situé dans le village de prêtres Heath, Pankararu terres, la ville de Tacaratu, comporte des éléments que l'intérêt motivé pour accomplir cette recherche l'observation participante. En plus d'être l'un des rares écoles autochtones qui offrent des études secondaires, leurs pratiques d'enseignement visent à travailler avec des valeurs, connaissances et pratiques traditionnelles spécifiques, tout en assurant l'accès à la connaissance et de la technologie dans la société nationale.

Mots clés: Identité ethnique, Culture, Interculturalité, Ecole autochtone

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e Espírito Santo
BCC	Base Curricular Comum da Educação Básica
COEPP	Central de Organização das Escolas Públicas Pankararu
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio a Produção de Materiais Indígenas
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CEEI	Conselho Estadual de Educação Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
E EI	Educação Escolar Indígena
EUA	Estados Unidos da América
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NE	Nordeste
NEI	Núcleo de Estudos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEN	Plano de Educação Nacional,
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SPI	Serviço de Proteção Indígena
TI	Terra Indígena
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – Políticas Educacionais Indígenas: da Colônia a Aldeia	32
1.1. A Trajetória da Educação Diferenciada e Específica em Pernambuco	38
1.2. A escola e suas conquistas	47
1.3. Revisitando a escola na memória Pankararu	56
Capítulo 2 – A escola e suas dimensões: localização, espaço, organizações político-sociais	65
2.1 - Ao encontro do objeto de investigação	66
2.2. Historiando o surgimento da Escola Pankararu Ezequiel	67
2.3. Aparelho Organizacional Escolar	70
2.3.1 Gestão escolar	79
2.3.2 Funcionários, professores e educadores	81
2.4. O atendimento escolar em número	85
2.5 - Contextualizando a escola no momento político da pesquisa	86
Capítulo 3 – Cultura e Interculturalidade: categorias de resistência e fortalecimento da identidade Pankararu	96
3.1 - Contextualizando o conceito de cultura na Educação Escolar Indígena	99
3.2 - O papel da cultura na execução de uma educação escolar indígena	102
3.3 - A cultura como instrumento de valorização e de afirmação da identidade Pankararu	105
3.3.1 - O aprendizado na escola	105
3.4 - O uso do sagrado na escola	109
3.5 - A língua como distinção de uma identidade étnica	111
3.6 - Interculturalidade na Educação Escolar Indígena	114
3.7- Interculturalidade: o trajeto de um conceito	114
3.8 - A interculturalidade no cotidiano da escola	117
3.9 - As relações interculturais em outros contextos	120
Referência	124
Anexos	130
Figuras	144

INTRODUÇÃO

A inserção na temática da educação escolar indígena ocorreu após leitura de uma determinada documentação que apresentava orientações para a execução da proposta de educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue nas escolas situadas nas aldeias indígenas. O fato da minha formação acadêmica ter sido nas Ciências Sociais e a da minha experiência profissional construída no domínio da Educação proporcionou uma identificação imediata com o tema. Os primeiros questionamentos surgiram, mas não estavam definidos enquanto tipo de abordagem epistemológica, se no campo da Educação ou da Antropologia: Quais são as estratégias pedagógicas usadas para a execução da proposta de uma educação escolar diferenciada e específica se todo aparato organizacional é idêntico a uma escola não indígena? Quais são os traços culturais que o grupo étnico elege para que se tornem instrumentos de valorização étnica no cotidiano da escola? Qual é a dinâmica dos mecanismos de valorização e afirmação da identidade étnica nesses espaços de educação escolar? Aos poucos fui definindo as questões que eu gostaria de abordar, direcionando o olhar para uma investigação de cunho antropológico. Após algumas consultas, poucos foram os trabalhos que tivemos acesso, ao menos, que traziam a discussão da Educação Escolar Indígena numa perspectiva antropológica, no estado de Pernambuco. Portanto, de algum modo esperamos colaborar para o debate sobre o tema com esse trabalho.

Ao buscar o que distingue no cotidiano uma escola indígena, cuja proposta de educação é diferenciada, específica, intercultural e bilíngue das demais escolas, vislumbrei a possibilidade de estar sendo realizadas nos espaços de educação escolar estratégias semelhantes aos das práticas pedagógicas utilizadas pela etnia Maori, cujo principal objetivo é a ‘recuperação dos conhecimentos perdidos’, conforme mencionado em entrevista pelo antropólogo e catedrático do Departamento de Estudos Maori, na Universidade de Auckland, Nova Zelândia, Ranginui Walker, em 1997. Segundo Walker (1997), apesar de muitos não considerarem a ‘tecnologia da pedra’ e a ‘tecelagem manual de fibra’ como temáticas acadêmicas, o departamento oferece cursos ministrados por especialistas no intuito de “manter a arte de tecelagem, a trabalhar a fibra e a

fazer os antigos machados de pedra.”. Trata-se, segundo Walker, de procedimentos concretos realizados para evitar a perda de tradição cultural e da tecnologia Maori. (WALKER, 1997).

Com relação às possibilidades de execução da proposta de educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue realizadas nas escolas indígenas no Nordeste, especialmente, em Pernambuco, deparei-me por diversas vezes com vídeos e textos postados em portais eletrônicos indígenas cujas atividades escolares estavam relacionadas às suas tradições. Dos vídeos e textos postados em 2009, o registro de imagens intitulado ‘Educação escolar indígena Pankararu’, chamou atenção, pois, neste vídeo professores e alunos participavam de uma atividade da disciplina Arte e Educação Física simulando a dança do ‘Toré’ em um dos vãos de uma escola da aldeia, portanto, num outro espaço não ritualístico. O comentário postado junto ao vídeo fazia referência à forma que era trabalhada as disciplina Arte e Educação Física nas escolas indígenas Pankararu.

Nos diversos textos que referendam a proposta da Educação Escolar Indígena – EEI, principalmente, os textos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, percebemos que além de evidenciar as características fundamentais de uma escola indígena, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, também, estes textos nos chamam atenção para a importância da ‘valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica’ (artigo I do Decreto Presidencial de Nº 6.861, de maio de 2009). Isso nos faz questionar sobre quais seriam de fato as estratégias constituídas para valorização e afirmação da identidade Pankararu na escola indígena?

Nas inúmeras compreensões da proposta de educação específica, relatadas em trabalhos acadêmicos por parte dos indígenas, pudemos identificar os vários questionamentos que surgiram, em diversas etnias, sobre a forma e o objetivo da instituição escolar na aldeia. Para o professor Sebastião Duarte Tukano,

A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada

para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios.¹

Outros questionam a proposta da educação específica e diferenciada, pois as crianças precisavam aprender a ler, escrever e contar como os 'brancos', os não índios. Adão Benites, professor Guarani justifica que,

Porque tem alguns que estão pensando na escola do passado: então, que seus filhos aprendam bem português, a falar bem português, então, eu faço uma reunião, explicando esse diferenciado, logicamente não vão gostar. [...] Tem alguns índios que querem que seus filhos aprendam primeiramente guarani especificado mesmo. E tem outros que já não gostam. Então, eu tenho que levar os dois juntos. (GRUPIONI, 2008, p. 193).

Segundo Gomes (2000, p.45), a presença da cultura escolar nas comunidades indígenas interfere nos padrões socioculturais existentes, introduzindo novos elementos nas relações sociais e de poder. Por outro lado, a proposta de educação diferenciada assegura processos próprios de ensino e aprendizagem que proporciona, além da apreensão de outras ferramentas, a autonomia para a elaboração de projetos políticos pedagógicos indígenas. Para a antropóloga Maria Elisa Ladeira (2004; p.7), a cultura escolar

longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os 'diversos' que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas.

Em algumas etnias esse contexto institucional já se fazia presente desde a implantação de unidades escolares pelo Serviço de Proteção Indígena – SPI. Dessa maneira, nessas aldeias as propostas atuais pautadas nas políticas educacionais indígenas referendam a resignificação do espaço escolar como espaço de valorização e afirmação étnica. A dinâmica provocada por esse

¹ Discurso proferido no encontro anual da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em 1996.

confronto pode acarretar inversões de posições e de significado como, também, pode nos trazer a perpetuação de determinadas posturas.

Diante desse quadro, este trabalho discute as estratégias empregadas pelos Pankararu para atender as exigências das políticas públicas educacionais indígenas que, dentre outras premissas, pauta a sua proposta de educação diferenciada e específica na valorização e afirmação da identidade étnica. Assim sendo, esta dissertação não está centrada na perspectiva pedagógica dos métodos e práticas de ensino e aprendizagem, mas, nas categorias cultura e interculturalidade, percebidas como elementos significativos e complementares no processo de elaboração dos mecanismos de valorização e afirmação da identidade étnica, no espaço escolar. Isto posto, percebemos que ambas as categorias não definem o grupo étnico, mas se apresentam como elementos essenciais para forjar sua etnicidade.

Ao observar a escola Pankararu, identifiquei que, no processo de apropriação da educação escolar indígena as duas categorias que se destacam na execução de uma educação específica e diferenciada passam por várias esferas de interpretação para finalmente serem concretizadas no cotidiano da escola pelos seus diversos sujeitos.

Contextualizando os Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô²

Os Pankararu, uma das aproximadamente oitenta etnias existente no Nordeste, foram oficialmente reconhecidos no final da década de 30, através das políticas desenvolvidas pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI para acompanhamento e amparo aos povos indígenas, no intuito de alcançar êxito em sua missão integracionista e civilizatória. Com a intenção de executar as políticas integracionistas, o SPI estabeleceu estratégias segundo os níveis de integração dos índios à sociedade através de instalações de ‘postos’. Assim sendo, existiam os ‘Postos de Atração, Vigilância e Pacificação e os postos de Assistência, Nacionalização e Educação’ como registram Borges e Borges (2009, p.7). O

² Segundo Arruti (1996, p.33), Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô era denominação usada pelos mais velhos pankararu em referência as principais etnias que configuraram os índios aldeados no Brejo do Padres.

primeiro posto estava voltado para os índios considerados 'hostis e selvagens' e o segundo, destinado aos 'pacificados'.

Considerados os primeiros povos a sofrerem com o impacto do início da colonização, portanto, em contato direto e secular com os não índios, esse processo histórico conduziram os povos indígenas do Nordeste a serem ignorados durante muito tempo pelos órgãos indigenistas.

Ao se referir às décadas de 1850 e 1870, Oliveira (2011, p.11) comenta que,

[...] os governos provinciais no Nordeste consideraram que, em suas circunscrições administrativas, eles estariam extintos e, portanto, as antigas terras coletivas nas mãos de novos donos, poderiam ser destinadas a usos supostamente mais produtivos. O discurso oficial e os dos mais destacados intelectuais convergiam a esse respeito: não existiam mais índios, apenas remanescentes, cujas manifestações culturais podiam ser estudadas como folclore.

Tal contexto proporcionou uma identificação diferenciada da categoria genérica de índios. Assim, vários termos foram usados para identificá-los tanto nos documentos produzidos pelo Estado, como também nos textos acadêmicos. Ao acompanhar as sucessões de nomes que designavam os indígenas do Nordeste podemos perceber que essas identificações são também decorrentes das discussões sócioantropológicas que se destacavam no momento.

Ao se referir aos índios dessa região, mais precisamente aos Pankararu, Estevão Pinto (1958, p.44) recorre ao termo 'degenerado', referência a Gilberto Freyre e 'com apoio de Pitt-Rivers' pois, 'perderam [...] o potencial o ritmo, a capacidade construtora da cultura'.

No prefácio da segunda edição do livro 'Do Índio ao Bugre', Cardoso de Oliveira (1975, p.7) refere-se aos índios do Nordeste, em comparação aos Terena, localizados em Mato Grosso do Sul, como casos 'mais extremos' de indígenas que "malgrado seu alto grau de aculturação e de participação na vida regional permanecia diferenciados de seus vizinhos sertanejos".

Portanto, com relação aos índios do Nordeste, é recorrente encontrarmos nos textos oficiais e acadêmicos a combinação de outras denominações a categoria genérica de índio, tais como índios misturados, remanescentes indígenas e emergentes indígenas.

Para o antropólogo e historiador Arruti (1996, p.45), a necessidade dessa composição de nomes criando uma 'categoria especial',

Parece ter existido a necessidade de adequação de vocabulário que permitisse a imediata inclusão daquelas populações no código de direitos instituídos através do status de índios criado pelo decreto nº 5.484/1928, mas sem ofender as 'evidências' que informavam o contrário.

Assim sendo, o reconhecimento dos Pankararu como remanescentes indígenas é decorrente de uma política indigenista atrelada, principalmente, a questões territoriais, cujo objetivo era "transformar o índio em pequeno produtor rural capaz de se autossustentar e se integrar ao mercado nacional de mão de obra" (ARRUTI, 1996 p.11). Outros posicionamentos são peculiares a esta conjuntura política integracionista quanto à criação de critérios de 'indianidade', na intenção de tornar fácil a identificação. Portanto, os Pankararu são considerados integrados à sociedade nacional, categorizados na condição de 'indianidade remanescente' e na mais recentemente instituída categoria de etnia emergente, ou seja, de 'recuperação e recriação' da identidade étnica, "desprovidos de forte contrastividade cultural." (OLIVEIRA, 1998, p. 52). Porém, mesmo com a perda de traços mais "óbvios de 'indianidade', continuam se diferenciando e sendo diferenciados." (REESINK, 1990, p.6).

Verificamos, ao debruçarmos nas leituras dos textos acadêmicos, que a etnogênese Pankararu, assim como as demais etnias da região do Nordeste, é o resultado do processo de ocupação do território nesta região. A formação das etnias tem em comum uma história de mudanças na sua localização e nas reconfigurações dos grupos, resultado de uma política de ocupação territorial, que apesar de possuir várias faces pode ser caracterizado por um significativo deslocamento de grupos indígenas, intermediado muitas vezes por missões religiosas, em direção ao interior, acompanhando, principalmente, às margens do Rio São Francisco. Contudo, os processos de deslocamento de aldeamentos, provenientes das políticas de ocupação territorial implantadas por governos diversos, sobretudo no século XVIII, não se sucederam de forma pacífica, nem regular (OLIVEIRA, 2011).

A configuração do Povo Pankararu, resultado dessas reorganizações dos espaços territoriais, e, conseqüentemente, de muitos conflitos, surge a partir da

confluência de pequenos grupos de diversas etnias no antigo aldeamento conhecido como Missão do Brejo dos Padres da Villa de Tacaratú³. Apesar da alocação dos aldeados em outros espaços fora da cidade, essa ação não foi suficiente para diminuir a tensão existente entre eles e os vizinhos, fazendeiros e posseiros. Esses conflitos ganharam uma intensidade maior a partir da extinção dos aldeamentos indígenas ocasionadas pela Lei de Terras, que teve como objetivo principal consolidar o Estado Nacional. Desta forma, a terra passa a ser percebida com um forte teor comercial e passa a constituir-se objeto de comércio e não mais de status, característico das grandes propriedades típicas do Brasil Colonial.

Desse modo, com relação aos Pankararu, Arruti (1996, p.31) afirma que

no momento da extinção de seu aldeamento, suas terras foram repartidas em lotes e distribuídas não só entre os índios, mas também entre “jagunços” – clientela política dos fazendeiros locais – e, o mais importante, entre os ex-escravos que estavam sendo libertados durante aqueles mesmos anos e ameaçavam se dispersar pelo território nacional. (1996, p.31).

Nessa nova configuração cuja apropriação dos espaços não seria exclusiva dos Pankarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô que passam a ser chamados de caboclos durante o período da ausência do reconhecimento oficial por parte das agências. Como destaca o antropólogo Reesink (1990, p.8), as agências “teimam em não aceitá-los como tais, não obstante que prevalece a atitude contraditória de considerá-los ao mesmo tempo como diferentes.”.

Os Pankararu⁴ estão localizados no sertão pernambucano a aproximadamente 470 km da capital, entre a Serra Grande e a Serra da Borborema, próximas às margens do Rio São Francisco, nos limites dos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, portanto, atrelados a essas diferentes organizações político-administrativas.

A economia Pankararu é voltada, principalmente, para a agricultura, tendo como produtos de cultivos principais o feijão, o milho e os tubérculos. As frutas

³ Segundo Edson Silva (2006, p.15), foi aproximadamente em 1750 e sobre a responsabilidade dos Missionários Oratorianos, procedeu, após expulsão da cidade de Tacaratu, ao que conhecemos hoje como aldeia Brejo dos Padres.

⁴ A partir da década de 1940 constata-se um fluxo migratório dos Pankararu em direção à cidade de São Paulo, que se acentua nas décadas de 50 e 60.

também se destacam como produtos passíveis de comercialização e consumo interno.

O desenho da extensão do território Pankararu é decorrente das políticas de ocupação implantadas no período imperial, no século XVIII, que por determinação de um Alvará Régio estabeleceu para cada aldeia indígena 'uma légua de terra em quadra para sustentação' dos índios e missionários. O perímetro é definido a partir do ponto central da aldeia de onde parte quatro linhas de uma légua de raio em direção aos pontos cardiais, formatando um quadrado de 14.000 ha de extensão. Arruti (1996, 132) considera que a figura de um quadrado perfeito da terra Pankararu

torna caricato o artificialismo das fronteiras administrativas que pretendem dar forma geográfica aos grupos indígenas, não permitindo imaginar ali qualquer processo naturalizável de adequação da organização social, acomodação histórica ou adaptação ambiental.

A delimitação oficialmente registrada da Terra Indígena Pankararu ocorreu em 1940. Apenas 8.376 hectares, dos 14.290 hectares da área indígena identificada, foi demarcada, segundo Decreto nº 94.603, de 14 de junho de 1987. A reintegração de posse dos hectares restantes ocorreu através da Portaria Declaratória do Ministro da Justiça nº 2.579, de 2004, constituindo assim dois espaços do território indígena identificados como Pankararu e Pankararu Entre Serras. Os Entre Serras reivindicam a condição de um grupo étnico outro que o dos Pankararu, não apenas pela sua própria representatividade no quesito organização política, cujo cacique é Dona Hilda Bezerra, mas também, solicitando às agências que sejam vistos como tal. A Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC atendeu o pleito do grupo étnico para serem considerados como mais um povo indígena em Pernambuco.

A territorialidade é um dos conceitos chave para o entendimento da identidade Pankararu, como também elemento estruturante para a sua etnogênese. Contudo, é necessário um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou homeland.” (LITTLE, 2002, p.3). Para os Pankararu esse esforço se deu não apenas no controle de seu meio-ambiente, mas, como resistência aos incessantes conflitos

com posseiros, como também, nas idas e vindas dos que se destacavam como lideranças indígenas na intenção de garantir apoio para uma extensão de terra cuja “memória de uma ancestralidade indígena servia como fiadora, dos direitos que sabiam ter sobre as terras, mas não implicava desde o início na pretensão de uma delimitação formal, subordinada a uma unidade identitária e política.” (ARRUTI, 1996, p.60).

De acordo com alguns autores (Arruti, 1960; Oliveira, 1988), o reconhecimento oficial das etnias no Nordeste, por parte dos órgãos indianistas, está atrelado a critérios que gravitam em torno da organização política e de “sinais mais óbvios de ‘indianidade’” (REESINK, 1990, p.7). Assim sendo, devido à ausência de traços diacríticos satisfatórios aos olhos da inspeção do SPI, ficou determinado como critério para legitimar, perante as agências governamentais, a apresentação do Toré, passando a funcionar “não como expressão autêntica, mas como expressão obrigatória” de indianidade dos povos indígenas no Nordeste (ARRUTI, 1996, p.63).

Como em outros tantos grupos do Nordeste, a organização política dos Pankararu é constituída por um pajé, um cacique e um capitão. Porém, Arruti (1996, p.109) afirma que,

a montagem do novo quadro sobre o qual passaria a funcionar a organização política indígena, de natureza burocrática e estatutária não veio substituir o arranjo de autoridades nativo, como algo completamente estranho a externo, mas combinar-se a ela, através de sucessivas e recíprocas reinterpretações.

A função do pajé, do cacique e do capitão, também reconhecido como ‘conselheiro’, não é necessariamente hereditária. Além dessas lideranças políticas instituídas coexistem outras que assumem a função principalmente de reivindicar melhores condições para os Pankararu. Essas lideranças não estão relacionadas à organização de núcleos familiares, que são organizados por ‘troncos’, ‘ramas’. A conotação de posições opostas entre os ‘troncos velhos’ e as ‘pontas de rama’, faz alusão aos grupos mais antigos e aos mais novos, referindo-se ‘tanto no que diz respeito à sua aparência física quanto às suas ‘tradições’, pertencendo aos integrantes dos ‘troncos velhos’ a memória da cultura e da religiosidade. (ARRUTI, 1997, p.77)

Segundo o antropólogo Renato Athias (2006), essa analogia à árvore remete a uma classificação que se refere à história do aparecimento e pertencimento da família. Esse aparecimento e pertencimento estão relacionados à etnogênese Pankararu, contudo, “essa classificação não chega a pôr em risco a identidade Pankararu dessas famílias de troncos mais novos, já que participam plenamente da divisão da terra, dos rituais e da organização política.”. (ATHIAS, 2006, p.7),

As lideranças na aldeia surgem principalmente por duas condições: as questões hereditárias, ou seja, membros de famílias de tradição no ‘cacicado’ e nas lideranças e os arranjos políticos com o grupo de lealdade. Necessariamente, um líder não aglutina essas duas condições, porém, o comum para a consagração, para o reconhecimento dessa liderança são os feitos concretos, os benefícios trazidos para a comunidade, o que de fato é realizado para que aja o reconhecimento da aldeia. Muito mais que o benefício é a autoria, a comunidade identificar quem de fato realizou a ação. Em uma das visitas de pesquisa à aldeia, presenciamos um evento político realizado por uma liderança que busca reconhecimento entre seus pares. Na ocasião foi convidada a TV Asa Branca para registrar o ato reivindicatório realizado pelo ‘candidato a líder’, na frente da Escola Pankararus Ezequiel, com a participação do grupo Nação Cultural Pankararu apresentando a dança do Búzio⁵. No dia anterior, o líder passou na escola na tentativa de convencer os educadores da Pankararus Ezequiel a participarem do ato televisionado como estratégias para buscar soluções relacionadas ao posto de Saúde, à segurança e ao fornecimento de energia.

Atualmente, o povo Pankararu possui três caciques, dois são do Brejo dos Padres, representantes do Território indígena Pankararu. São eles Pedro Monteiro, filho do cacique João Binga e João Alto, antiga liderança. No território indígena Entre Serras Pankararu o cacicado, como já foi dito, pertence a Dona Hilda.

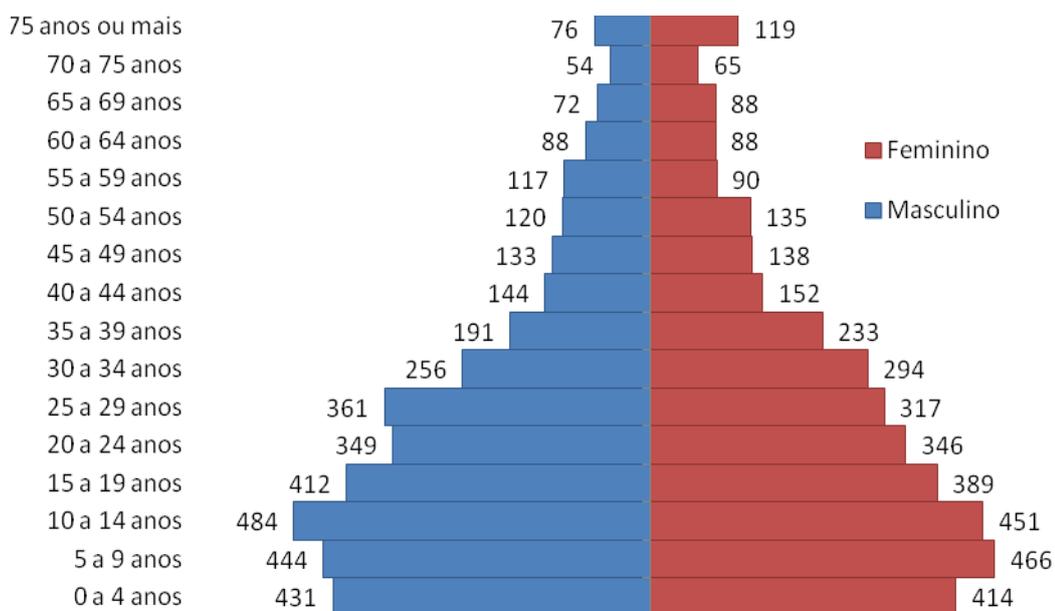
⁵ Dança resgatada a partir de registros imagéticos e sonoros. Segundo conta D. Dindinha, p. 57, no início do século passado existia a prática dos cantadores do toque Búzio que visitavam as residências dos Pankararu nas comemorações da festa de Rei. Desde do fim da década de 2000, dois grupos vem se destacando na apresentação da Dança do Búzio, Nação Cltural e SarapóPank.

Os Pankararu em números

Os dados demográficos relacionados à população indígena são inúmeros e oriundos de diversas fontes. A antropóloga e demógrafa Marta Azevedo (2011) ao analisar os problemas e as perspectivas para o aprimoramento das fontes de dados demográficos sobre as populações indígenas no Brasil, constata que “os cálculos globais têm sido feitos – seja pelas agências governamentais Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Nacional do Índio (Funai) ou Fundação Nacional de Saúde (Funasa), pela Igreja Católica (Cimi) ou pelo Instituto Socioambiental (ISA).”.

Os dados aqui apresentados foram consultados a partir dos Resultados Preliminares do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, provenientes do cruzamento das variáveis localização, zona rural e zona urbana dos municípios de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu, e da categoria genérica de ‘indígenas’, uma vez que os dados ainda não estão disponíveis em etnias. O somatório perfaz, portanto, um total de 7.269 indígenas, sendo 3.659 homens e 3.610 mulheres, como demonstra o Anexo 1.

Gráfico 1 : Distribuição populacional dos Pankararu por Gênero e Faixa Etária



Fonte: SIASI - FUNASA/MS, 25/04/2012

Com relação aos dados da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, previsto para serem atualizados semanalmente, temos as variáveis gênero e faixa etária, numa população total de 7.517, dos quais 3785 são do sexo feminino e 3732 do sexo masculino. Os dados demonstrados referem-se à população Pankararu localizada nos territórios Pankararu e Entre Serras.

A Tabela 1 a seguir, também, composta por dados fornecidos pela FUNASA, num período anterior, demonstra a população segundo a localização nos municípios que compõem o território Pankararu. Apesar da diferença do total da população, em relação ao total do Gráfico 1, acreditamos relevante apresentar as informações, pois, estas permitem uma visualização na distribuição populacional naquela região.

Tabela 1- Distribuição da população Pankararu por número de Família e Residência, segundo sua localização nos municípios.

Cidades	Nº de Aldeia	Nº de Habitante	Nº de Família	Nº de Residência
Jatobá	7	2.630	606	513
Tacaru	8	2.978	751	644
Petrolândia	1	279	67	62
Total	16	5.887	1.424	1.219

Fonte: SIASI - FUNASA/MS 2011

A história de resistência dos Pankararu é marcada por diversos conflitos relacionados à posse da terra, de relevante significado para a manutenção e preservação da noção de pertencimento e identidade étnica, sendo as escolas Pankararu espaços fecundos para observar a dinâmica de fortalecimento de elementos culturais incorporados, transmitidos, apropriados e (re)significados tornando-se símbolos e representações dessa identidade.

Apesar de estar ciente das lutas dos povos indígenas com relação ao direito da sua Terra, as leituras iniciais sobre a etnogênese Pankararu não me proporcionaram a dimensão real e perene da tensão existente entre os pankararu e seus vizinhos.

As próximas linhas estão destinadas ao relato das primeiras impressões surgidas no decorrer da estadia na cidade de Tacaratu, antes da chegada à aldeia

Brejo dos Padres, cujas impressões proporcionaram reflexões sobre as relações estabelecidas entre os Pankararu e seus vizinhos, não índios.

As primeiras impressões

Por não conhecer a região do Sertão de Itaparica, resolvi ir de carro, e não de transporte coletivo, acreditava que teria maior mobilidade estando com veículo próprio. Logo na entrada da cidade de Tacaratu há duas placas. A primeira faz saudação aos visitantes dizendo: 'Bem vindo a Tacaratu – Conheça nosso patrimônio religioso'. Tal saudação refere-se às festividades religiosas relacionadas à padroeira da cidade Nossa Senhora da Saúde, cuja celebração tem a duração média de sete dias, com a participação de romeiros provenientes de diversas cidades da região do sertão pernambucano, e dos Estados circunvizinhos. A outra placa sugere a visita a três lugares: 'Visite Carnaibeiras, Aldeia Indígena Pankararu, Serra do Cruzeiro'. Na verdade, constata-se que essa é a única placa na cidade que indica a existência de aldeia indígena nos arredores.

Ao me instalar em uma das duas pousadas existentes no município, fiz um rápido 'tour' pelo centro. A organização espacial do município de Tacaratu não difere de muitas cidades interioranas. Basicamente, possui um número pequeno de habitantes, uma igreja católica localizada na rua principal, igreja dedicada ao santo padroeiro da cidade e uma praça que agrega nas suas proximidades residências e comércio local. Desse modo, a expansão da cidade deu-se a partir desse núcleo central.

Um dos pontos turísticos da cidade é a 'Casa de Cultura Rilton Ferraz Pereira Lisboa', inaugurada em 1999. O nome é em homenagem a um tacaratuense, morto prematuramente, que além de funcionário público era promotor de eventos dos artistas locais. A 'Casa de Cultura' está localizada no pátio cultural Maria José Carvalho, em tributo a professora, reconhecida na cidade pelo seu trabalho na comunidade tacaratuense através de seu engajamento em atividades realizadas pela igreja católica local.

O espaço destinado à Casa da Cultura é relativamente pequeno, medindo aproximadamente 4x5m. Na parede, do lado esquerdo de quem entra no recinto,

encontram-se duas faixas em papel, com os seguintes dizeres: 'Origem de Tacaratu' e logo em seguida 'Índios primeiros habitantes'. Logo abaixo dessas faixas, encontra-se uma vintena de registros fotográficos dos Pankararu em várias situações, não apenas relacionadas ao cotidiano, mas a momentos de festividades. Também, existem fotos referentes ao período das expedições do advogado, poeta e folclorista Carlos Estevão e um dos pioneiros da antropologia no Brasil Estevão Pinto. Na mesma prede estão pendurados um arco e flecha maracá e três peças em caroá⁶. Ao lado, em espaço mais extenso, estão fotos de tacaratuenses que são considerados ilustres ao longo da história da cidade por serem políticos ou magistrados ou serem família destes.

Ao buscar informações sobre os materiais destinados aos Pankararu iniciei uma conversa com a responsável pelo espaço, assunto do qual ela não demonstrou receptividade. Na realidade mostrou-se indignada ao comentar sobre a participação dos Pankararu na novena da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Saúde, que teria início na semana subsequente. A funcionária questionava a presença dos indígenas numa cerimônia católica e dentro da igreja. Logo em seguida afirmou que foi uma exigência dos Pankararu participarem no primeiro dia da novena. A ser questionada sobre o que não gosta nesse dia da novena, a responsável pelo espaço respondeu de imediato: "não gosto do barulho, dos fogos e das danças que são realizadas no altar, eles fazem muita zuada, eu nunca fui lá". Após comentário, indaguei a funcionária sobre a origem da cidade, se não tinha sido os indígenas os primeiros moradores da cidade de Tacaratu e, certamente, frequentado a primeira sede do que hoje é a Igreja Nossa Senhora da Saúde, no que ela 'fez ouvido de mercador'.

Comentários depreciativos sobre os Pankararu parecem ser naturalizados na fala dos próprios habitantes. Outro exemplo que constata essa conjuntura é o testemunho de um artesão que confeccionava uma rede no tear manual, em seu atelier. Ao ser questionado sobre sua identidade indígena, um pouco aborrecido ele afirmou que alguns diziam que ele tinha sangue indígena e até chegaram a oferecer a possibilidade de ter acesso a benefícios por ele ser índio, mas ele não queria saber "daqueles índios que conseguem tudo arranjando confusão".

⁶ Do tupi *kara wã* (talo com espinho), é uma planta cujas folhas fornecem longas fibras, de grande resistência e durabilidade.

Apesar de não conhecer o caminho e não haver indicações para chegar até a aldeia, decidi conhecer ainda naquela tarde o território indígena. Ao buscar informações junto à cozinheira da pousada sobre o caminho a percorrer até a aldeia, foi fornecida as seguintes instruções: “vá como se fosse saindo da cidade, acompanhe o muro amarelo, quando terminar dobre a esquerda, continue, quando a senhora vê uma ladeira muito feia já esta no caminho, aí a senhora continua até chegar na aldeia”.

Segui as primeiras instruções tentando fazer algumas interpretações sobre o que era uma ‘ladeira muito feia’, talvez, cheia de buracos, sem asfalto. Como saberia que estava no caminho certo, ou seja, na ladeira certa? Após seguir as primeiras instruções, após alguns minutos, deparei-me com uma ladeira íngreme numa estrada bastante arenosa, onde senti muito medo e recorri a minha negligenciada prática religiosa com uma oração. Ao refazer a descrição do acesso ao lugar Estevão Pinto (1958, p.34), já referiu-se ao trajeto com obstáculos a transpor até a chegada aos Pankararu:

A aldeia dos Pankararu (outros dizem Pancararu) acha-se localizada a seis quilômetros da sede municipal, em posição SW., no lugar denominado Brejo dos Padres. . . A viagem entre a cidade de Tacaratu e o povoado do Brejo dos Padres faz-se a pé ou a cavalo, pois para transpor a serra, é preciso vencer um caminho íngreme, estreito e tortuoso.

Com relação à situação de animosidade e a aparente tensão existente em Tacaratu, abordadas nos parágrafos anteriores, o entendimento do provável motivo dessa animosidade na viagem de volta a Recife em um programa de entrevista em uma emissora de rádio. Na programação dessa rádio estava sendo realizada uma entrevista com o secretário de Articulação Social e Regional de Pernambuco, que comentava a respeito de suas atribuições enquanto responsável dessa pasta. Dentre suas atribuições, citou, como exemplo, a sua recente viagem, juntamente, com deputado federal Inocêncio Oliveira, a Brasília para discutir com o Ministério da Justiça sobre a desapropriação de terras em Tacaratu. Nesse sentido, o site da prefeitura de Tacaratu postou na semana seguinte da minha ida a aldeia os seguintes comentários:

Preocupado com a situação atual do processo de desapropriação pelo qual passa o município de Tacaratu, o prefeito José Aduino esteve na última quarta-feira (19) em Brasília em reunião com o Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, para tratar sobre o processo de indenização e

desapropriação de mais de 200 famílias da sede municipal, que moram em perímetro urbano e está sendo demarcado pela Funai como terra indígena.” Acessado em 29/01/2011⁷

As relações de conflitos fundiários entre os Pankararu e os municípios circunvizinhos não é recente. A atual situação de impasse sobre a posse da terra são resquícios da realocação de núcleos urbanos fruto da construção da Usina Hidroelétrica de Itaparica. Para Athias (2002, p.3),

Foi esse movimento populacional que fomentou as mais recentes invasões na Terra Indígena. Em 1984, um Grupo de Trabalho da FUNAI foi enviado à área para promover estudos para identificação e levantamento fundiários. Este trabalho constatou, além da continuidade dos conflitos pela posse da terra, a estimativa da presença de 540 posseiros. A terra então foi demarcada com 14.294 ha. (excluindo uma faixa de terra para expansão da cidade de Tacaratu, com aproximadamente 106 ha.), ratificando assim parte da doação de quatro léguas em quadra para os índios e corrigindo a alteração realizada pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 1940, que havia reduzido à área.

Da primeira delimitação do território Pankararu, que ocorreu em 1940, apenas 8.376 hectares da área indígena identificada foi demarcada, segundo Decreto nº 94.603, de 14 de junho de 1987. A reintegração de posse dos 7.750 hectares ocorreu através da Portaria Declaratória do Ministro da Justiça nº 2.579 de 2004. Desde então é esperado a efetivação da reapropriação do território indígena Entre Serras. No início deste ano, no mês de janeiro, a notícia de que a Fundação Nacional do Índio - FUNAI tinha depositado parte da indenização das terras ocupadas por posseiros acirraram os ânimos dos moradores da cidade.

A animosidade constatada entre os moradores não índios de Tacaratu ao serem abordados sobre os indígenas estava vinculada, provavelmente, ao momento de discussão sobre a retomada da Terra pelos Pankararu. Essas tensões também foram apontadas em diversas situações vivenciadas na convivência entre índios e não índios, e seus desdobramentos são identificados nas falas dos educadores ao apontar a relação intercultural não apenas como um componente fundamental da execução de uma proposta de educação diferenciada e específica, mas nas relações interétnicas estabelecidas entre os Pankararu e os não indígenas.

⁷ Endereço do site da prefeitura de Tacaratu onde se encontra a íntegra da reportagem: <http://www.tacaratu.pe.gov.br/internas/informativos/?id=74>

Considerações metodológicas

Para investigar sobre a temática proposta tendo como base os mecanismos de valorização e afirmação da identidade étnica no espaço de educação escolar, foram tomadas algumas precauções, visto que, as observações e a coleta de dados seriam realizados, principalmente, na unidade escolar da aldeia.

A cautela surge de uma das orientações sugeridas por George Lapassade, em seu texto intitulado 'Un exemple: l'ethnographie de l'école', que versa sobre a realização da etnografia nos espaços escolares. O autor destaca a importância das pessoas que trabalham na instituição escolar, principalmente, os professores, para que não desenvolvem a sensação de estarem sendo avaliados no decorrer da pesquisa. Observar o cotidiano do professor na escola na sala de aula foi uma função exercida durante muito tempo pelo 'supervisor escolar', função ainda presente em algumas instituições educacionais.

A partir desta ponderação e do fato de que um dos primeiros contatos estabelecidos com um determinado grupo de professores Pankararu que participavam de uma reunião do Conselho Estadual de Educação Indígena, foi apresentada pela minha colega de trabalho em outras circunstâncias, atual gestora da Secretaria de Educação e Cultura do estado – SEDUC, com ênfase na função que eu exercia, de técnica da Secretaria de Educação da cidade do Recife, resolvi iniciar as observações na escola Pankararus Ezequiel em um período sem atividades pedagógicas. Agendei a minha ida ao campo no mês de janeiro, período de férias segundo consta no calendário específico da escola Pankararus Ezequiel. Portanto, na tentativa de desvincular a minha imagem de funcionária de instituição educacional e enfatizar o objetivo de investigação da minha pesquisa, que não estava pautada no processo de ensino e aprendizagem. No espaço escolar fez-se necessário esclarecer o objetivo da pesquisa para que não confundam o papel de pesquisadora com a de técnica em educação.

Nesse primeiro encontro no campo, em janeiro de 2011, conheci pessoalmente um dos professores de Língua Portuguesa, o qual eu já vinha a algum tempo estabelecendo contato por telefone, Cícero Silva. Na ocasião, ele exercia a função de 'professor responsável', ou seja, um professor designado a

exercer, com algumas restrições, as obrigações de um diretor de escola. Tive a oportunidade de conversar com Cícero várias vezes, em lugares diferentes, inclusive em sua residência, podendo assim, estabelecer diálogos que extrapolassem o tema Educação Indígena. Também, naquele momento, estabeleci contatos com outros três educadores que atuam na escola da aldeia Brejo dos Padres. Essas primeiras impressões, colhidas no decorrer de uma semana, proporcionaram reflexões para as próximas intervenções.

Na segunda visita a campo, ao chegar à escola, se aproximava das 7h da manhã, ao me apresentar aos educadores que se encontravam na secretária da instituição, fui logo indagada sobre a escolha da sala de aula que iria acompanhar as atividades, num indício de que todo o esforço inicial não teria alcançado tão grande êxito. Devido ao sentimento de desconfiança instaurado com a minha presença, preferi ficar na secretária e ajudar a assistente da secretaria a separar o material escolar entregue pela SEDUC para ser distribuído aos alunos e, também, colher dados 'censitários', como recomenda Malinowisk (1976), no seu relato de empreendimento e aventura adaptando ao meu universo de pesquisa, informações sobre o número de aluno, professores, funcionários entre outros dados relacionados. Assim sendo, permaneci separando cadernos pequenos e grandes, lápis, borrachas, cola e lapiseira, das 7h30 até aproximadamente a hora do recreio, onde fui convidada a apreciar a merenda distribuída para aluno e educadores. No final do turno, as professoras perceberam que eu continuava separando os materiais destinados aos estudantes, então, uma delas veio mais uma vez indagar sobre a minha pesquisa, respondi as questões e ofereci uma cópia do projeto. A educadora retornou ao grupo e começaram a confabular, após alguns minutos outra educadora se dirigiu a mim e me convidou para almoçar em sua casa.

No entanto, nessa segunda visita ao campo, depois das férias de janeiro e em plena atividade escolar, tive acesso a novas informações que mudaram o percurso inicial que eu havia traçado para a execução da pesquisa, logo depois minha primeira visita. Sem contar que, apesar dos cuidados tomados para expor de forma clara o objetivo da minha presença na visita anterior, as informações fornecidas sobre o motivo da minha presença na escola não foram suficientes

para dissipar o sentimento de desconfiança instaurado no período de atividade escolar.

Esses dois momentos relatados sobre os primeiros contatos que tive no período de férias e em plena atividade escolar foram primordiais para definir o tipo de abordagem e direcionamento da investigação. Antes da chegada ao campo as minhas hipóteses sobre o objeto não estavam inseridos num contexto histórico e social, portanto, desprovido de contextualização. Os primeiros cinco dias no campo corroboraram com alguns questionamentos iniciais sobre a educação escolar indígena, mas a segunda estadia foi essencial para que eu pudesse redimensionar alguns pontos cruciais do meu trabalho.

Desde a minha primeira ida à escola, percebi com certo estranhamento que as duas escolas da aldeia Brejos dos Padres são contíguas, apenas o nivelamento de terreno distancia uma da outra. Essas escolas são as unidades escolares denominadas Escola Carlos Estevão e Pankararus Ezequiel. Se no primeiro contato, ao perceber tamanha proximidade entre os prédios foi pensada a possibilidade de realizar uma investigação envolvendo as duas escolas, a segunda visita ao campo contribuiu para que fosse descartada essa perspectiva. Apesar do tratamento respeitoso e afetuoso, existia uma tensão entre os professores das escolas vizinhas. Essa tensão é decorrente do conflito entre os caciques do território Pankararu que repercutiu no espaço escolar, provocando, assim, um desconforto entre os grupos de lealdade de cada liderança existentes nesses espaços, não só entre as duas escolas, mas também na própria escola Pankararus Ezequiel. Abordaremos esta questão no capítulo destinado à Escola Pankararus Ezequiel.

As relações envolvendo os sujeitos das escolas e no ambiente escolar estavam diferentes. Se antes, como pronunciado diversas vezes, “as escolas eram uma só” com a participação dos grupos em diversas atividades escolares, no decorrer da pesquisa não foi constatada essa interação. Ao contrário, em um determinado momento da pesquisa, ao abordar uma educadora sobre educação indígena e os mecanismos de valorização e afirmação étnica fui questionada a informar o motivo que me levou a realizar a pesquisa nas duas escolas. Percebi

que deveria fazer uma escolha, o momento político não era propício para envolver as duas escolas na minha investigação.

No artigo *L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution*, as sociólogas Henriot-Van Zanten e Anderson-Levitt (1992, p.82) trazem reflexões sobre a unidade de análise da Antropologia. Segundo as autoras, os espaços de investigações se apresentam cada vez menores, como exemplo: um estabelecimento escolar, uma classe, ou até mesmo um texto. A questão central é que diante 'de le raccourcissement'⁸ do espaço de investigação, como conservar a perspectiva holística a que se propõe a disciplina? Das posições e proposições citadas, identificamos-nos com aquela que considera o trabalho etnográfico como essencialmente holístico, não pelo tamanho da unidade observada, mas porque a unidade, independente da sua dimensão, é analisada em sua totalidade. Além do que, uma das tarefas da etnografia da educação é mudar a noção de 'contexto' para destacar os efeitos combinados das variáveis situacionais, variáveis locais e variáveis externas na interação social nas instituições de ensino.

A escolha da escola Pankararu Ezequiel como lugar privilegiado da investigação deu-se a partir das informações coletadas em portais eletrônicos, com destaque ao portal Índios on Line⁹, no ano de 2009. Inúmeras eram as postagens de atividades escolares realizadas nessa escola tendo como eixo norteador aspectos da cultura Pankararu. Outro elemento significativo que chamou a atenção foi à realização de eventos que aconteciam nessa instituição escolar independente da rotina da escola. Dentre tais eventos podemos destacar: primeiro congresso da associação dos estudantes indígenas Pankararu, as apresentações do grupo de teatro Mundo Encantado Pankararu, a Capacitação dos Pesquisadores do Projeto Casa de Memória Tronco Velho Pankararu e as diversas reuniões com Organização Não Governamental - ONG para realização de projeto na área de saúde, demonstrando que a escola é um local de referência para a comunidade. Somando a esses aspectos, a escola Pankararus Ezequiel é a única escola entre os Pankararu que oferece todos os níveis da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, normal médio e

⁸ do encurtamento

⁹ Endereço do site: www.indiosonline.net

educação de jovens e adultos, condição que permitiria a investigação contemplar um universo mais amplo. Concomitantemente a delimitação do espaço de investigação, foi definido os atores sociais que seriam os principais interlocutores dessa investigação: os educadores. Contudo, o acompanhamento das atividades dos educadores se realizou nos espaços pedagógicos, em reuniões de planejamento e em suas residências.

Após contato com os coordenadores das escolas Pankararu, constatamos que ao serem indagados sobre a educação escolar, os seus discursos se assemelhavam às falas dos técnicos de educação e textos documentais que versam sobre o tema. Ou seja, os discursos proferidos remetiam a um ideal educacional e não ao cotidiano da escola, o que a socióloga e antropóloga Claudia Fonseca (1999, p.7) identifica como sendo “um discurso nem falso, nem verdadeiro, mas que representa apenas uma dimensão de uma realidade social multifacetada.”. Nos comentários postados em sites indígenas pelos educadores Pankararu sobre diversos assuntos envolvendo a temática educação escolar indígena e, também, nas conversas travadas nos contatos com o grupo de educadores, apesar da postura reservada constatada inicialmente, é evidente a espontaneidade em suas falas. Tal espontaneidade faz contraponto à postura dos coordenadores de escola, reforçando assim, a opção pelas entrevistas nesse grupo.

Logo estabelecido os primeiros contatos, fui convidada por duas educadoras Pankararu para me alojar em suas respectivas residências, uma moradora na aldeia e outra no bairro de Itaparica, em Jatobá, local do antigo acampamento das casas destinadas aos funcionários da CHESF- Companhia Hidro-Elétrica do São Francisco, no período em que trabalharam na construção da Hidroelétrica, atual Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga. Além de ter participado do cotidiano da aldeia quando me encontrava na casa da professora Adriana, numa caminhada de 20 minutos até a escola, na residência da professora Lia pude ter a experiência de ir até a instituição escolar num veículo tipo S10, onde deveríamos chegar ao local destinado da passagem da condução antes das 6h30. O carro, além dos professores transporta alunos e moradores, com paradas em diversas aldeias Pankararu antes de chegar ao nosso destino, Brejo. Devido à péssima

condição da estrada, por falta de manutenção, o percurso, de muita poeira e buracos, durava entre 35 a 60 minutos. A convivência diária do grupo, somado as diversas situações vivenciadas pelo grupo no decorrer do trajeto e as relações jocosas promovidas pela minha falta de jeito ao subir e descer a S10, ou, simplesmente pela minha presença, contribuíram para nos aproximar, facilitando, assim, as minhas abordagens.

Portanto, a pesquisa foi realizada no cotidiano da aldeia, acompanhando as atividades pedagógicas e de planejamento escolar nos três turnos, perfazendo um total de 38 dias em território Pankararu, bem como reuniões do Conselho Estadual de Educação Indígena de Pernambuco, em Recife. Foram realizadas onze entrevistas com professores da Escola Pankararus Ezequiel, duas com educadores de Arte e Cultura, três com cidadãos pankararu que tiveram a oportunidade de frequentar a escola, antes da implantação da Educação Escolar Indígena, num total de dezoito entrevistas.

Apesar de ter realizado algumas entrevistas individuais com estudantes, os registros utilizados aqui são provenientes de atividades coletivas realizadas em sala de aula, com a colaboração das respectivas professoras. Na turma das séries iniciais do Ensino Fundamental foram solicitados desenhos que representassem para eles o que é ser Pankararu. Os alunos da turma das séries finais compuseram um texto a partir do mesmo tema. Ambas as atividades colaboraram para identificar alguns elementos comuns a ideia da identidade étnica.

Resaltamos que dos primeiros contatos com os Pankararu terem iniciado em 2009, o trabalho etnográfico apresentado aqui é resultado, principalmente, das observações e interpretações realizadas em várias etapas do ano letivo de 2011.

Para entender os processos identitários, contextualizamos a instituição escolar na trajetória das políticas educacionais indígenas. Portanto, o primeiro capítulo consiste em apresentar, sem pretensão de esgotar o tema, alguns aspectos das políticas educacionais desde a chegada da primeira missão jesuítica, em 1549, até o advento da Educação Escolar Indígena, com a promulgação da Constituição de 1988. A intenção é apresentar, no decorrer

desses quase 463 anos da presença da instituição escolar entre os índios, as grandes mudanças que ocorreram a partir das relações estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade abrangente. Com relação ao período da Colônia até a instauração da República, os comentários são pautados numa dimensão geral. Para tanto, utilizamos textos produzidos por acadêmicos. Ao tratar da execução das políticas públicas educacionais indígenas em Pernambuco, a partir dos desdobramentos legais provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, refere-se ao material disponível, aos textos e dados que remetem a execução da educação diferenciada e específica existentes em publicações paradigmáticas produzidos por órgãos oficiais. Acreditamos que os discursos e representações das agências envolvidas, no decorrer desse período, colaboram para uma compreensão plausível sobre a atual situação da educação indígena no Estado. A última parte do capítulo traz a percepção dos Pankararu com relação à instituição escolar, em períodos diferentes, desde antes da intervenção do órgão indigenista, Serviço de Proteção Indígena - SPI, até durante a gestão da FUNAI.

O segundo capítulo é dedicado à instituição escolar, sua localização, sua organização e o contexto político que foi realizado a pesquisa. Apresentamos, assim, o universo escolar constituído não apenas por paredes e objetos, mas instituído, também, dos arranjos políticos e relações estabelecidas entre os sujeitos. Assim sendo, iniciamos a apresentação da escola Pankararus Ezequiel a partir da sua localização e do relato de seu surgimento. Posteriormente, fazemos alusão à apropriação das ferramentas que fazem parte da organização da educação não indígena que estão igualmente presentes na Educação Escolar Indígena, a saber: currículo, projeto político pedagógico, calendário, material didático, modelo de gestão e seus desdobramentos, além do perfil do educador. Finalizamos o capítulo descrevendo o contexto político vigente no momento da realização da pesquisa etnográfica, situação que colaborou para os novos caminhos traçados para esse trabalho.

O terceiro capítulo é dedicado a duas categorias analíticas fundamentais percebidas na elaboração e fortalecimento da identidade Pankararu, no espaço escolar, a saber, a 'cultura' e a 'interculturalidade'. A partir das falas e das

situações envolvendo os educadores, identificamos o processo de elaboração dos mecanismos de 'fortalecimento' da identidade étnica. A primeira parte do capítulo está dedicada à apresentação da categoria 'cultura' como um componente fundamental das diretrizes das políticas educacionais indígenas e como a ressignificação desse conceito pelos atores no cotidiano da escola indígena. A outra parte, abordaremos a categoria interculturalidade que surgiu, para efeito de análise nesse trabalho, a partir das falas dos educadores ao considerar as relações interculturais como um componente importante para o reconhecimento da identidade Pankararu. Portanto, a categoria interculturalidade não se restringe às estratégias para trabalhar os conteúdos ditos universais e específicos, como aspecto importante enquanto espaço de estratégias de afirmação e fortalecimento, também perpassa o entendimento das relações estabelecidas entre índios e não índios no cotidiano da aldeia.

CAPÍTULO I

Políticas Educacionais Indígenas: da Colônia a Aldeia

Antigamente a educação Pankararu se procedia em baixo das árvores de forma que os alunos usavam carvão e o próprio chão para escrever, não havia um ensino contínuo, planejado e sistematizado com professores especialistas. Nossos pais, tios, os mais velhos, aqueles que guardavam algum saber sobre as experiências do dia a dia, eram nossos professores e nossos livros. (Educação Escolar Indígena Pankararu, 2010, p. 34).

A instituição escolar se mostrou uma ferramenta fundamental no processo de domínio ‘civilizatório’ e territorial ‘no Brasil indígena’ (RIBEIRO, 2009). Foi um dos meios usados pelos colonizadores para impor a diferença de uma sociedade em relação à outra através da organização social, cultural e política, numa tentativa óbvia de dominação. Segundo Elizabeth Coelho (2009, p.1), pesquisadora de Políticas Indigenistas e de Etnologia Indígena, “a ação indigenista missionária foi um grande laboratório onde práticas institucionais pedagógicas foram desenvolvidas, ampliadas e usadas durante muito tempo por instituições missionárias, ou não.”.

Apesar de não alcançarem a conversão total tanto desejada pelos jesuítas, os missionários chegaram mais próximos dos ‘gentios da terra’ do que os colonizadores portugueses ao ‘domesticarem’ certo número de índios, contribuindo assim para os interesses da Metrópole. Um dos estratagemas utilizados pelos jesuítas para estabelecer uma abordagem de aproximação mais eficiente foi aprender suas línguas, ou criar uma língua geral, comum entre os indígenas.

Foram duzentos anos sob o pretexto de propagação da fé cristã que os jesuítas, através da sua pedagogia da dominação, se empenharam em trazer aos indígenas um modelo de comportamento semelhante aos dos europeus. Segundo a geógrafa e historiadora Berta Ribeiro (2009, p. 49), os interesses dos religiosos eram fazer com que os “índios abandonassem costumes tidos como selvagens, sobretudo os rituais profanos, a antropofagia, a nudez, a poligamia.”.

Nas diversas faces dos períodos colonial e imperial no Brasil, os espaços de educação escolar tiveram um papel fundamental na execução do projeto de integração dos indígenas, contribuindo, portanto, na tentativa de iniciar o processo

de unicidade, numa perspectiva de conversão total. As consequências das mudanças impostas nas organizações sociais e políticas dos povos indígenas foram avassaladoras, negando, assim, as diferenças culturais e étnicas existentes. A ausência de alteridade posta nesse período nos remete à observação da antropóloga Cláudia Fonseca (2004, p. 136), ao definir o colonizador como um “cego quanto à existência de outras lógicas, o homem é incapaz de se comunicar como os ‘outros’.”.

A propósito da incapacidade do ser humano de se comunicar com os outros, Fonseca (2004, p.136) faz considerações pautadas pelo historiador Tzvetan Todorov sobre esses “problemas de comunicação” nas relações de alteridade, a autora identifica duas figuras emblemáticas que são destacadas para representar maneiras distintas de diálogos com os povos ameríndios. Se por um lado, Cristovão Colombo, representante das ideias medievais, não estabelece comunicação com o ‘Outro’, visto que “tende a ignorar as diferenças que os separam dos índios, assimilando-os a própria cultura” (FONSECA, 2004 p. 136). Por outro lado, temos Fernando Cortez, conquistador e explorador espanhol, que encarna a figura do ‘moderno’, aquele que estabelece uma relação pautada no diálogo e na percepção do outro, visando estabelecer uma política de colonização sem grandes conflitos, separando-os de sua própria civilização. Porém, Fonseca (2004, p.136) destaca que essa comunicação não foi geradora de uma relação harmoniosa, ao contrário, ao corroborar com Todorov, a autora afirma que “os diálogos nunca são tranquilos. Mas, eles representam, nalgum lugar, um avanço em relação à total negação da alteridade.” (FONSECA, 2004, p.116).

Nos anos vindouros, a Política Pública Educacional voltada para os Povos Indígenas é decorrente de uma política indigenista menos desumana, pautada nos ideais positivistas (FERREIRA, 2009). Assim, onze anos após a instauração da República, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, cuja missão primeira foi ensinar aos índios, que se encontravam na selvageria, como serem civilizados. Com a criação do SPI, a educação indígena era menos focada no ensino religioso, mas vislumbrava a assimilação dos ‘silvícolas’ à sociedade nacional através do ensino do trabalho agrícola para os homens e o trabalho doméstico para as mulheres. Para alguns autores, nesse período o governo

mostrou-se preocupado em respeitar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (FERREIRA, 2009, p. 75). Porém, a realidade se mostrou diferente. O alto custo para levar à prática a proposta de educação bilíngue, no que diz respeito à produção de material diferenciado dirigido às inúmeras etnias, formação de professores nas diversas línguas e outros procedimentos pertinentes a execução da proposta foi a principal justificativa para a não execução da educação escolar bilíngue.

Com relação a esse período e relacionando-o ao contexto da Antropologia Brasileira, Antonella Tassinari (2008, p.225) faz referência aos antropólogos Emílio Willems (1938 apud TASSINARI, 2008, p. 224), e Schaden (1938 apud TASSINARI, 2008, p. 224) como sendo os precursores das discussões sobre a temática da educação escolar nas aldeias. Em 1938, numa conjuntura teórica na qual a Antropologia girava em torno dos pressupostos evolucionistas que predominavam nas discussões acadêmicas, Willems publica artigo revelando a ambiguidade do papel da instituição escolar entre os Povos Indígenas, quando constata que “a escola não diz respeito à vida nativa e não permite à inserção na vida colonial” (WILLEMS, 1938 apud TASSINARI, 2008, p.224). Em suas considerações sobre a constatação de Willems, Tassinari (2008, p.225) observa que as escolas nas aldeias promovem o desprezo dos alunos pela vida e os conhecimentos dos seus antepassados sem proporcionar a garantia de espaços fora da aldeia. Completa sua análise assegurando que o projeto de integração nacional patrocinado pelo SPI através da educação escolar “estava em consonância com as contribuições da Antropologia que se desenvolveu” nessa década.

Apesar dos tropeços, a República ainda perdura, os governos não. Com estes também se vão algumas instituições. Assim sendo, temos a extinção do SPI, e no princípio da ditadura militar surge a FUNAI, criada com o intuito de estabelecer, garantir, gerir, promover, entre outras atribuições pertinentes, à condição indígena. Essas atribuições eram pautadas sob a égide da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, que tratou principalmente da questão da posse das Terras Indígenas e do usufruto, pelos índios, de seus recursos. Com a promulgação da Lei N.º 6.001 de 1973, que dispõem sobre o Estatuto do

índio, fica estabelecido que a educação deva ser regida em função da integração “na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais.” (Artigos 49 e 50). Aqui percebemos a correlação da tipologia desenvolvida, em 1957, pelo antropólogo Darcy Ribeiro (apud RIBEIRO, 2009, p. 29), que distingue os grupos indígenas na sociedade brasileira em relação ao grau de contato, ao grau de interação. Para Reesink (1990, p.3), ao empregar o termo integração, Ribeiro está referindo-se a uma “acomodação permanente do povo indígena em articulação com a sociedade nacional, e não sua assimilação”. Essa tipologia, segundo Tassinari (2008, p. 227) fundamentou também as ações da FUNAI, sobretudo, no que diz respeito à educação escolar indígena que apesar de romper com alguns modelos estabelecidos pelo SPI dava continuidade ao processo de assimilação lento e gradual dos indígenas à sociedade nacional. Contudo, a FUNAI estabeleceu o uso da língua nativa como um facilitador na alfabetização nas séries iniciais, firmando convênio com o Instituto Linguístico de Verão, conhecido também como Summer Institute of Linguistics – SIL, para a execução da proposta de educação bilíngue.

As articulações entre o movimento indigenista e as organizações não governamentais foram fundamentais, principalmente, as que surgiram da ala progressista da igreja católica na década de 70, com o propósito de fortalecer a causa indígena, pois delinearam “uma política e uma prática indigenista paralela a oficial visando à defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar.” (FERREIRA, 2000, p.87). Para Tassinari (2008), essa conjuntura do fortalecimento do movimento indígena em conjunto com entidades não governamentais tem a década de 80 como o marco de um período com características distintas das políticas educacionais anteriores, culminando na promulgação da Constituição.

A garantia ao direito dos povos indígenas de reconhecer suas diferenças na organização social, costumes, línguas, crenças e tradições foi reconhecida a partir da promulgação da Constituição de 1988. É a concepção de uma cidadania diferenciada por meio da afirmação de seus direitos territoriais, educacionais e culturais, e a questão da especificidade da condição indígena passa de igual

modo, a ser, gradativamente, reconhecida e normatizada (LADEIRA, 2004). Outras iniciativas importantes provenientes desses desdobramentos legais somaram-se a essa conquista, assim como, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem. Todo esse aparato normativo e formativo, que garante a execução da proposta de uma Educação Escolar Indígena – EEI - específica, intercultural, bilíngue e diferenciada, tem como premissas básicas a valorização e a afirmação da identidade étnica.

Atualmente, as leis vigentes no país asseguram uma Educação Escolar Indígena pautada nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa de Educação Básica. Todavia, apesar das inúmeras diretrizes proclamadas para organizar e assegurar a Escola Indígena,

[...] a normatização não deve servir como elemento estruturador de um modelo e sim facilitador no processo de discussão e organização de uma escolarização que em muitas áreas indígenas tiveram contato com um modelo que não leva em conta as especificidades étnicas culturais. (ATHIAS, LATERMAN, 2008).

Segundo Aracy Lopes da Silva (2001, p. 13), “com o reconhecimento pela Constituição do direito desses povos à diversidade cultural, as escolas nas aldeias são hoje tanto ‘nativas’ quanto ‘exógenas’.”. Seja como área de confronto, ou talvez, de interseção, a escola, traz uma versão consolidada do que seja a escola, no que diz respeito aos instrumentos que fazem parte do aparelho organizacional da educação escolar: currículo, formação e projeto político pedagógico. Surgem questões voltadas à execução da proposta de ensino diferenciado e os desdobramentos provenientes da sua implantação. Porém, não podemos perder de vista que o contexto sociocultural no qual a instituição de ensino está inserida possui sua lógica em relação à organização social da aldeia. Além do que, os atores sociais são sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade.

Outras iniciativas importantes provenientes dos desdobramentos legais somaram-se a conquista de uma educação escolar indígena. O mais recente documento foi publicado em maio de 2009 pelo Ministério da Educação. Trata-se do Decreto nº 6.861/2009 que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena nos territórios etnoeducacionais. O referido decreto deixa explícito que a educação escolar indígena busca a valorização das culturas dos povos indígenas

e a afirmação e manutenção da sua diversidade étnica, através da formação permanente de pessoal especializado, além de currículo intercultural, de programas e de materiais didáticos específicos. A criação por Decreto presidencial nº 6.861/2009 dos territórios etnoducacionais surgiu com a intenção de instituir,

uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil para aprofundar e qualificar o que preconiza o artigo 231 da Constituição Federal homologada em 1988 quanto à implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sociohistórica de cada povo indígena. (Baniwa, 2010)

Assim, a organização em territórios etnoeducacionais estabelece uma organização diferenciada das estabelecidas pelos limites políticos administrativos dos estados e municípios. A reorganização desses territórios para questões da educação escolar é pautada na diversidade sociocultural dos povos indígenas.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI (2007), o Estado brasileiro deve ter como princípio fazer com que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola e à gestão que querem para essa escola. As ações governamentais passam a ser orientadas na perspectiva de que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades. Os conteúdos mínimos são fixados para assegurar uma formação básica, mas com liberdade de condução para suas necessidades. Nesse caminho, a escola, antes imposta aos índios no projeto republicano de integração à sociedade nacional por meio do trabalho, passa a ser idealizada a partir das necessidades e vontades do povo indígena.

Podemos afirmar que a instituição escolar entre os indígenas é originária de um processo colonizador, assimilacionista, de ideário civilizatório. Ao longo da história da educação escolar indígena percebemos que a sua função preponderante foi tornar os ditos índios em cidadãos brasileiros. Contudo, uma nova proposta de escolarização é conquistada a partir das reivindicações do movimento indígena brasileiro, articulado com instituições e militantes em prol da causa indígena. Atualmente, a EEI dentre outras características, tem a participação da comunidade indígena, na qual a escola está inserida, para a construção de um projeto de escolarização que corresponda aos seus anseios.

1.1 - A Trajetória da Educação Diferenciada e Específica em Pernambuco

Como relatado nas primeiras páginas deste trabalho, os dados e, por certo, as informações relacionadas aos povos indígenas não são de fácil acesso ou por vezes inexistentes, sobretudo, em relação à educação escolar indígena em Pernambuco. Em dezembro de 2006, o professor Gersem Baniwa (*apud* GRUPIONI, 2008, p. 106) já questionava sobre esses obstáculos ao indagar “como vamos tratar das demandas indígenas sem conhecer a realidade? Sem dados estatísticos? A verdade é que não temos números, não sabemos. Precisamos de dados. Precisamos coletar e trabalhar as informações e não as repassam.”.

Ao buscar informações sobre as escolas indígenas em órgãos indigenistas e instituições que possuem, ou possuíram, responsabilidades na execução de políticas públicas indigenistas, as respostas gravitam principalmente sobre o extravio e a não sistematização desses dados ou informações.

Sendo assim, para realizar a explanação referente à educação indígena em Pernambuco nas próximas linhas, recorri ao conteúdo textual de cinco publicações didáticas nos últimos vinte cinco anos, cujas temáticas versam sobre os Povos Indígenas de Pernambuco. Ao ter acesso ao material, produzido pela Secretária de Educação e instituições proponentes das políticas públicas educacionais indígenas, aventurei-me a esboçar uma trajetória da Educação Escolar Indígena neste Estado, a partir de textos e dados contidos nessas publicações. Não tenho a pretensão de reconstruir o passado, mas identificar alguns discursos e representações das agências envolvidas no decorrer desse período e analisar alguns dados presentes no material.

O primeiro exemplar foi disponibilizado para consulta pela FUNAI, datado de 1986. Com o título ‘Os nossos índios caboclos’, a publicação tem como objetivo “despertar e estimular professores, a levarem a pequenos brasileiros algumas informações sobre nosso índio, favorecendo o debate e avivando o interesse pelo conhecimento daqueles que no precederam.”. Publicado pela Secretaria de Educação do Estado e elaborado pela FUNAI, o texto introdutório faz alusão à ausência de uma consciência social “no que se refere aos problemas indígenas mais relevantes e aspira que essa consciência se amplie, destituída de

preconceito, e que permita perceber os indígenas em sua ‘vida e experiência’” (1986, p.5). Contudo, o livreto tem apenas 25 páginas, com aproximadamente 20 cm de altura por 16 cm de largura. Além de fotografias de indígenas participando de rituais ou em poses para o registro fotográfico, o caderno apresenta alguns textos. O conteúdo é reduzido, mas diversificado. Após a página de apresentação, há um texto escolar intitulado ‘Um dia na minha aldeia’, de autoria de uma criança Pankararu que descreve o seu cotidiano. A sua narrativa refere-se ao café ‘reforçado’, ao trabalho na roça, à participação nos rituais, à dança do Toré, à brincadeira do Menino do Rancho e da festa na Corrida do Umbu, além, do banho tomado na bica Camila. Também há referência ao posto, à casa de funcionários, à casa de merenda e à farmácia. Somando a esses espaços, o pequeno autor, também, refere-se à importância da escola na aldeia ao dizer que “a escola tem uma aldeia onde mora parte de mim” e finaliza comentando que índio, também, joga bola e é um ‘caboclo feliz’.

As páginas subsequentes são constituídas por informações gerais sobre os povos indígenas de Pernambuco. Numa tentativa de justificar a atual situação desses povos, o texto traz um breve relato sobre as condições às quais os indígenas foram submetidos no decorrer da colonização pelos portugueses e, igualmente, pela imposição da religião cristã sobre a ‘cultura primitiva’ contribuindo, assim, para “a crescente desagregação e descaracterização dos atributos específicos e originais à cultura indígena” (1986, p.9). Na publicação didática encontramos um mapa do Estado identificando a localização das sete etnias reconhecidas oficialmente naquela década. São elas as etnias Xucuru, Kapinawá, Fulni-ô, Kanbinawá, Pankararu, Atikum e Truká. Além do mapa, também há uma tabela com dados referentes à classificação linguística, localização fisiográfica, município, número de habitantes, número de aldeias das etnias e dados sobre a organização político-social de cada povo, outrora chamado de grupo indígena.

Segundo consta nesse livreto (1986, p. 14), em 1986, havia dez escolas distribuídas nas sete etnias e estas contavam com atuação de professores em geral da própria comunidade. Assim como outras escolas, recebiam merenda e material escolar.

São nas páginas finais do livreto (1986, p. 21) que constatamos de fato o público ao qual a publicação está destinada: professor e alunos não índios. A confirmação é feita na página onde se encontram oito ‘sugestões de atividades’ para serem realizadas pelos professores junto aos seus alunos.

Observa-se que se em algumas colocações ou questões postas no texto pode haver uma relação de alteridade harmoniosa por parte dos não índios com relação aos indígenas, como por exemplo, na questão de número três ao pedir que se ‘Confectione cartazes ou utilize mapas que mostrem as diferentes regiões do país, e que destaquem a existência de outros grupos indígenas.’, numa alusão a diversidade dos povos indígenas existentes no país. Por outro lado, a publicação contém sugestões do tipo, “Após a exposição teórica vivencie com seus alunos ‘UM DIA DE INDIO’”, destaque do próprio texto, numa alusão à figura do índio como categoria genérica e distante do cotidiano da sociedade abrangente.

No final dos anos 80, antes da promulgação da Constituição, apesar das discussões em assembleias e encontros dos povos indígenas sobre a educação escolar, a política educacional indígena ainda estava atrelada aos objetivos integracionistas. Nesse período, a educação escolar promovida nas aldeias estava vinculada às diretrizes municipais, mas tinham como órgão responsável pela educação a FUNAI, que era consultada para resolver conflitos e contratação de educadores. Os debates sobre a educação escolar indígena ainda eram muito incipientes no Estado, apesar da participação de algumas lideranças indígenas em encontros nacionais sobre a questão indígena e a escola. Em Pernambuco, principalmente nas escolas que se encontravam nas aldeias, as orientações eram semelhantes às escolas rurais e seguiam as diretrizes educacionais executadas pelos municípios os quais as escolas se encontravam vinculadas.

Diferentemente da década de 80, contemplada apenas com um exemplar, a década de 90 se mostrou bastante profícua. No ano de 1997, o caderno intitulado “Contando e escrevendo suas histórias – professores indígenas de Pernambuco” se apresenta com o dobro de páginas da primeira publicação citada, 51 páginas, porém, nas mesmas dimensões, 22 cm de altura por 16 cm de largura. O livro é um compêndio de textos e ilustrações produzidos pelos

professores no decorrer das capacitações realizadas no ano de 1996 e das oficinas pedagógicas efetuadas em 1997. Essas ações são provenientes dos recursos dos projetos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, tendo como instituição responsável pela coordenação e execução dos projetos a organização não governamental, Centro de Cultura Luiz Freire.

O conteúdo do caderno é constituído de produções textuais e desenhos referentes a histórias orais relacionadas às tradições das etnias. Apesar dos autores anunciarem na introdução do livro a participação das sete etnias anteriormente citadas, só constatamos seis delas como autoras dos textos. A publicação consiste em textos pequenos de no máximo vinte linhas que versam sobre o meio ambiente, lendas e tradições dos povos indígenas. Os desenhos, confeccionados pelos educadores, compõem a ilustração do livro. A última página está reservada para informações gerais sobre as etnias.

A produção tem como objetivo “contribuir para o fortalecimento da identidade desses povos” e que “seja utilizado como material de leitura e apoio pedagógico” (1997, p.5). O referido caderno tem uma tiragem de 1.120 exemplares e é direcionado para alunos das escolas indígenas e não indígenas.

No ano seguinte, maio 1998, é publicado, pelo governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Esportes, a cartilha ‘Povos Indígenas de Pernambuco’. A apresentação dessa publicação nos traz informações breves sobre a questão da educação escolar indígena. Segundo consta no texto introdutório, a educação escolar indígena é uma temática recente nas discussões nacionais sobre educação e em Pernambuco, ‘este assunto passou a ser objeto de discussão sistemática há aproximadamente uma década.’ (1998, p.4).

Numa abordagem sucinta, o texto introdutório faz referência ao percurso da temática nas esferas institucionais. Assim, consta que, no ano de 1997, a Secretária de Educação, com o intuito de contribuir para a promoção da universalização da Educação Fundamental, reuniu várias instituições para “produzirem conhecimento sobre os povos indígenas ou com eles realizavam algum tipo de trabalho a se reunirem para traçarem em conjunto linhas de ação educativa favoráveis ao desenvolvimento da cidadania indígena.”. As instituições envolvidas nesse primeiro momento as quais o texto se refere são: Núcleo de

Estudos Indígenas – NEI, a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e a Secretária de Saúde, através da Vigilância Sanitária. Segundo consta, esse primeiro momento foi favorável para trocas de experiências e um maior conhecimento dos trabalhos das instituições, mas sem avanços concretos. Para a então Secretária de Educação e quem assina a apresentação do caderno, Silke Weber, esse relacionamento interinstitucional só veio dar frutos posteriormente, com a criação de uma política de Educação Indígena e com ampliação da participação de outras parcerias, a saber, o Centro Luiz Freire e o departamento de História da UFPE, na promoção de capacitação dos professores indígenas e na atuação da melhoria das condições das escolas indígenas de Pernambuco.

Desse modo, com o intuito de também ‘promover o registro da história e da cultura dos povos indígenas como mais uma forma de favorecer a construção de sua identidade cultural e étnica’, a publicação contempla a participação das mesmas sete etnias citadas nas publicações anteriores.

Todo conteúdo da publicação está escrito em português com tradução para o inglês, condição que denota que o acesso ao caderno não estaria restrito as escolas do Estado. Entretanto, sua tiragem restringe-se a 1.000 exemplares.

Após a apresentação da cartilha, as próximas duas páginas estão reservadas aos textos de autoria dos professores do Departamento de História da UFPE, que abordam sobre a iniciativa da publicação e realiza comentários sobre a situação dos indígenas no estado. Posteriormente, a publicação apresenta descrições das etnias, com dados e informações sobre localização, número de habitantes, território, conflitos envolvendo o direito a territórios e rituais. A terceira parte da cartilha está reservada aos textos e fotos das etnias. A cartilha é composta por trechos de depoimentos dados pelos professores indígenas, nos registros realizados em vídeos e, também, nos textos produzidos no decorrer da execução de projetos. São eles, Projeto de Desenvolvimento do Povo Xucuru de Ororubá e Projeto História e Memória dos Povos Indígenas em Pernambuco. Na cartilha também consta fotos coloridas que retratam os indígenas em trajes de rituais e/ou no cotidiano da sua aldeia executando tarefas.

Nas páginas destinadas aos Pankararu, o registro textual de um depoimento dado à TV Viva chama a atenção. O depoimento do autor anônimo

faz alusão ao atendimento escolar no território Pankararu. Consta o número de escolas presentes nas aldeias, dez escolas subordinadas à gerência da FUNAI com quarenta e quatro professores atuantes, sendo que cinco estão vinculados ao órgão indigenista e os outros trinta e nove professores são originários dos municípios circunvizinhos, Tacaratu, Petrolândia e Jatobá. Porém, não há referência à etnia desses professores.

Dando continuidade no texto, o pankararu anônimo questiona sobre a ausência de uma política pública de educação indígena, ou seja, da existência de fato de uma educação diferenciada no cotidiano das aldeias. Para ele, apesar de estarem propagando oficialmente a realização de uma educação diferenciada, no cotidiano da sala de aula não havia diferença, “é a mesma coisa, não mudou nada, porque um tempo falaram que ia ser uma educação diferenciada, mas até agora não mudou nada.” (p.52). O professor pankararu finaliza seu depoimento reivindicando a participação dos indígenas nas discussões sobre a educação específica e diferenciada, ao dizer

se está se falando de educação de uma educação diferenciada de educação indígena, convidem as professoras, nós, enquanto índios Pankararu, Fulni-ô, nós do Nordeste. Se vai se fazer uma aula em cima do que nós estamos trabalhando, seria interessante que nós participássemos. (p.52).

Ao comparar as cartilhas de 1997 e 1998 com a publicação da década de 80, se percebe uma mudança no discurso oficial. A figura do indígena começa a surgir como sujeito histórico. Porém, ao confrontar o depoimento oficial apresentado no texto da cartilha publicada em 1998 como discurso do pankararu, se observa que as discussões sobre a execução de uma política pública de educação escolar indígena ainda se encontrava na esfera das instituições. A execução de uma educação diferenciada e específica se restringia a ações pontuais tais como algumas raras publicações de material de apoio e formações dos professores, em parcerias com as universidades e/ou, Organizações Não Governamentais – ONG no intuito de promover a capacitação dos educadores.

A antropóloga Mariana Paladino (2001) faz referência, em sua dissertação, à uma cartilha organizada pela FUNAI para Pernambuco, no ano de 1998, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Para a

antropóloga (2001, p.13) a cartilha “transmite a intenção de apresentar conteúdos neutros, enfatizando a natureza, os rituais e a permanência do tradicional”. Sobre a cartilha, também identifiquei que o formato e conteúdo se assemelham a cartilha da publicação de 1986. O diferencial se encontra no quantitativo de textos produzidos pelos estudantes indígenas.

No ano de 2000, é lançada uma cartilha intitulada *Nosso Povo, Nossa Terra* cantando e escrevendo suas histórias, publicada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado, com direitos autorais reservados aos professores indígenas de Pernambuco, das sete etnias anteriormente citadas. Essa produção é destinada a todas as escolas da rede de ensino do Estado, com 28 cm de largura por 21 cm de altura. A cartilha contém 55 páginas e conta com uma tiragem de 4.000 exemplares. Nos padrões dos dois últimos exemplares anteriormente citados, a publicação é composta de textos e ilustrações produzidos pelos educadores indígenas, tendo igualmente, como órgão financiador o FNDE. O texto de apresentação do próprio livro caracteriza o propósito da cartilha que é tentar suprir a ausência de informações sobre as etnias de Pernambuco nos livros de História e Geografia. Assim, a proposta é documentar a história das comunidades indígenas de Pernambuco ‘narrando suas lutas e conquistas. O texto traz ainda a ressalva de que os textos de autoria dos indígenas não foram ‘frutos de pesquisas sistematizadas, mas de experiência de vida e do ‘conhecimento dos professores tinham sobre suas comunidades. Retratam suas concepções em relação tanto à geografia, quanto à história.’ Se o objetivo principal da publicação é a divulgação dos textos espera-se que favoreça o “fortalecimento da identidade histórica’ e o desenvolvimento de ‘mecanismos propiciadores da manutenção da unidade do seu grupo e preservação da sua cultura.’” (p. 10).

Os textos apresentados na cartilha pelos autores indígenas tratam da localização das etnias, número de habitantes por etnia, informações sobre sua etnogênese e dados específicos relacionados a cada povo indígena. As ilustrações, também realizadas pelos educadores, consistem em mapas da aldeia ou do território indígena, e em calendários ilustrativos, com figuras que destacam

as principais atividades realizadas pelos indígenas no decorrer do ano. No mês de abril, o destaque é para as comemorações do dia do índio.

As duas mais recentes publicações Caderno do Tempo (2002) e Meu Povo Conta (2003), ambas reeditados em 2006, consistem em uma ação direta financiada pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em parceria com a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – COPIPE e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME. As publicações têm como realizador o Centro de Cultura Luiz Freire, através dos projetos Escolas de Índio e Educação e Etnia. São as únicas produções destinadas aos Povos Indígenas de Pernambuco entre 2003 e 2008, segundo documento produzido em 2008, pela Comissão Nacional de Apoio a Produção de Materiais Indígenas – CAPEMA.

O Caderno do Tempo é uma coletânea sobre a noção do tempo na perspectiva da construção do calendário escolar específico a partir das noções de tempo escolar e de tempo cosmológico de cada etnia. Os textos e as ilustrações, referentes aos calendários, que compõem o caderno foram realizados pelos professores. Os textos são resultados de uma pesquisa realizada junto aos parentes mais velhos, considerados como detentores da sabedoria indígena. Quanto ao calendário escolar diferenciado, constam comentários sobre a noção de tempo e sua repercussão no ser indígena bem como no meio ambiente. Segundo cada povo indígena, o calendário escolar é destacado com figuras relacionadas às atividades e datas consideradas importantes. No mês de abril, por exemplo, com exceção dos Pankararu que destacam o mês para plantação, as demais etnias, além de outras atividades peculiares ao mês, ressaltam a Semana dos Povos Indígenas.

Tanto a primeira quanto a segunda edições do Caderno do Tempo contam com a participação de duas etnias a mais que a primeira edição, totalizando nove etnias, são elas Xucuru, Kapinawá, Fulni-ô, Kanbinawá, Pankararu, Atikum, Truká, Pankará e Pipipã.

O caderno Meu Povo Conta tem a participação de oito das nove etnias reconhecidas oficialmente. Os Fulni-ô estão ausentes nesta publicação. O

caderno é resultado das atividades realizadas no decorrer da execução do Projeto Escola de Índio, executado pelo Centro Luiz Freire, cujas parcerias e financiamento são os mesmos do Caderno do Tempo. O material de apoio é fruto da parceria do MEC, como instituição financiadora do projeto, através da SECAD, da Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – COPIPE e da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME.

A publicação em pauta destaca algumas narrativas dos povos indígenas cujo objetivo é transpor parte de um patrimônio cultural da tradição oral para o texto escrito, como uma estratégia pedagógica para contribuir no processo de construção da educação escolar indígena em Pernambuco. Desse modo, os textos históricos que compõem a publicação “reelaboram ao mesmo tempo em que ressignificam seus mitos, avançam ao processo de construção da identidade do ser índio no Nordeste” (2006, p.6).

Ao comparar o conteúdo das produções realizadas nas décadas de 1990 e 2000, pude identificar as mesmas características que Paladino (2001) cita ao analisar publicações em diversos estados brasileiros direcionadas para apoio didático. De acordo com a autora essas produções “pretendem estimular a criação de uma leitura indígena, assim como guardar parte de uma ‘memória’ ou ‘tradição’, levando a uma ‘revitalização’ cultural’ [...]. Contêm textos curtos e, em alguns casos, atividades”. (2001, p.12).

Partindo das análises das publicações realizadas em Pernambuco, percebemos que as políticas educacionais indígenas se apresentam fragmentadas e pautadas em ações pontuais que visam a formação para educadores indígenas e a publicação de cartilhas. Porém, as percepções e as representações das agências envolvidas variam consideravelmente da década de 80 para as décadas posteriores. Os discursos proferidos, nas duas últimas décadas, estão pautados no reconhecimento da nação multicultural e na tentativa do cumprimento as orientações contidas na LDB, com nítida referência ao primeiro inciso do artigo 78, que dispõe sobre a oferta da educação escolar indígena. O objetivo desta seria “proporcionar aos índios, suas comunidades e

povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.”.

1.2 - A escola e suas conquistas

Após 23 anos da promulgação da LDB, Pernambuco, em relação a outros estados brasileiros, ainda não consolidou uma política pública de Educação Escolar Indígena. Desde 2001, através da publicação do Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, o Estado passa a ser o principal articulador na execução da educação escolar nas aldeias. Em casos especiais a incumbência fica sobre a égide do município. Através do Decreto n.º 24.628, de 2002, fica regulamentado o funcionamento do ensino indígena no sistema de ensino do Estado, no âmbito da educação básica. As escolas que eram municipais e atendiam os indígenas, nas aldeias, comumente denominadas como Escolas de Sítios ou escolas Mínimas, por estarem situadas em áreas rurais, passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado. Apesar da estadualização de cento e dezoito escolas indígenas, dentre elas, a Escola Pankararus Ezequiel, o processo de estadualização das escolas é gradativo e ainda acarreta certo mal estar por parte de algumas prefeituras. Neste processo de estadualização das escolas, Cavalcante (2007, p.158) chama atenção para o fato de que no início da transferência de responsabilidade o fato não se caracterizava como positivo, não era unanimidade, gerando, assim, conflito na própria etnia. Como podemos ver no exemplo, o que ocorreu entre os Xucuru.

Um grupo de índios Xucuru liderados por Biá, morador da aldeia Cimbres, tenta impedir a estadualização das escolas indígenas em troca de compromisso de que manteria as escolas jurisdicionadas ao governo municipal de Pesqueira. Nesse processo de passar para o Estado a responsabilidade pelas escolas indígenas, a Prefeitura local perderia cerca de 2.500 alunos/as dessas escolas e isso significaria uma redução da verba do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e Magistério FUNDEF referente a esse número de alunos. Tal acordo passou a ser a razão de vários embates dos dois grupos, o liderado por Bia [...] e o outro liderado pelo cacique Marcos.

No início do ano de 2008, duas escolas que atendiam os povos Pankará foram fechadas pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, sertão de Pernambuco, numa atitude de represália ao processo de estadualização das escolas. Foi necessária a atuação da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação como mediadora da situação de litígio entre os indígenas, a prefeitura e o

governo. Porém, este assunto ainda é ponto de pauta nas mesas de negociações entre a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco - COPIPE e o Governo do Estado. Devido às perseguições que várias etnias vinham sofrendo nos municípios por questões ligadas a luta pela terra e pela política partidária local, provocando repercussões negativas na organização e no funcionamento das escolas indígenas, muitas lideranças e educadores aderiram a Secretaria Estadual de Educação, como instituição responsável pela oferta e execução da política de Educação Escolar Indígena no Estado.

Se só após três anos da publicação da Resolução 003/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que versa principalmente sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Estado entre outras providências, são elaborados procedimentos legais para garantir a execução de políticas públicas educacionais indígenas. Contudo, no decorrer desse mesmo ano é realizado o I Encontro de Educadores Indígenas de Pernambuco, com participação de lideranças dos povos indígenas. É nesse momento que as avaliações e prognósticos sobre as dificuldades da implantação de uma política de educacional indígena propiciam a criação da COPIPE. Segundo a pedagoga Eliane Amorim (2008), a COPIPE foi criada pelos professores que exercem liderança entre os povos indígenas com objetivos de,

articular, mobilizar as comunidades e os/as professores/as indígenas e propor e monitorar as políticas públicas para o setor. Como princípios, a defesa de uma escola que respeite o Projeto de Sociedade de cada povo, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade étnica e a valorização dos saberes culturais.

A frequência dos encontros dos membros da COPIPE é mensal. Normalmente os encontros acontecem em dias que antecedem os encontros do Conselho Estadual de Educação Indígena - CEEI. Sem sede própria, as reuniões da comissão são realizadas em Recife, na sede do CIMI, instituição que, atualmente, presta assessoria voluntária ao grupo. Além das reuniões mensais, a comissão realiza anualmente um, ou dois grandes encontros, com duração de três a quatro dias. Nesses encontros amplia-se o número da participação dos educadores e das lideranças. A cada ano uma etnia diferente sedia o comumente conhecido 'Encontrão da COPIPE'. No ano de 2011, por exemplo, nos dias 24, 25 e 26 de novembro, o encontro ocorreu na aldeia Saco dos Barros, no território

Pankararu, e teve como tema a 'Educação e Toré: as Forças Encantadas a Frente da Luta', com a presença dos povos Atikum, Kapinawa, Kambiwa, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pankaiwka, Truka, Pankara, Xukuru, Pipipã e Tuxá. Participaram do encontro aproximadamente 600 pessoas, entre indígenas e não indígenas.

Nesses grandes encontros, além da oportunidade de socialização de experiências pedagógicas exitosas, há um espaço de discussão sobre as principais questões envolvendo a execução das políticas educacionais indígenas. No Encontro de 2010, educadores, professores e lideranças dos povos indígenas Kambiwá, Kapinawá, Truká, Pipipã, Xukuru, Pankará, Pankararu, Entre Serra Pankararu, Pankaiuká e Atikum, após avaliarem a situação em que se encontra o atendimento educacional da secretaria de educação aos nossos povos, elaboraram e endereçaram uma carta ao Governador do Estado de Pernambuco, cujo teor é pautado, principalmente, na avaliação da atual situação da educação indígena nas aldeias. O texto dirigido ao governador refere-se a questões de ordem legal e funcional que impedem a execução de uma proposta de educação específica e diferenciada. As dificuldades relacionadas no documento foram as seguintes ¹⁰:

1. "Até hoje, não foi criada a categoria 'professor indígena', ocasionando que os direitos trabalhistas dos (as) professores(as) não são respeitados.;
2. Falta a conclusão do processo de elaboração do currículo intercultural;
3. Não há respeito aos modelos de Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelos povos;
4. Há uma clara discriminação e autoritarismo de alguns técnicos da SEDUC e GRES aos educadores (as) indígenas. Os comentários que correm nos corredores das GRES são de desconfianças acerca de nossa ética e competência profissional;
5. Não há transparência na hora de tentar resolver as pendências dentro dos povos;
6. Auxiliares, merendeiras e professores trabalhando há dois anos e meio sem ter sua situação regularizada;
7. Possibilidade das escolas novas terem que fechar por falta de funcionários;
8. Recursos destinados à Educação Escolar Indígena, usados para outros fins;
9. Existem escolas construídas recentemente, que estão funcionando há um ano e meio em precárias condições, sem carteiras escolares, tendo os estudantes, que assistir aulas no chão, ou ainda desistindo de estudar;
10. Na maioria dos povos, a merenda escolar não chega, e em alguns, quando chega, não vai até o seu destino final, cabendo aos povos, com seus próprios recursos, providenciar a sua distribuição;
11. Em alguns povos não foram construídos ou reformados prédios escolares. E, mesmo que, na maioria dos povos tenham sido construídas e ampliadas escolas ainda há em todos os povos situações de riscos e de desabamentos de prédios. Portanto, faz-se necessário que haja discussão com os povos, para estudar quais as reais

¹⁰ Confira o documento na íntegra no Anexo 2

necessidades de construção, criação e ampliação de novas escolas, resolvendo inclusive os problemas dos anexos;

12. Uma prefeitura, cujo Prefeito é da sua base aliada, fechou duas escolas em área indígena, impedindo que alunos e professores tenham acesso aos prédios. Foram solicitadas providências tanto ao Ministério Público, quanto à Secretaria Educação, e até agora o problema continua sem solução, levando a comunidade a resolver a questão com as suas próprias condições;
13. As escolas indígenas continuam em situação irregular, ferindo inclusive a meta sete (7) do PNE;
14. Desrespeito à autonomia dos povos, interferindo nas formas como nossa organização social toma decisões. Por exemplo, tivemos acesso a uma minuta de Instrução Normativa para Educação Escolar Indígena, que está sendo elaborada pela SEDUC sem anuência das comunidades. Essa normatização estabelece entre outras coisas, o quantitativo e a carga horária dos profissionais que devem trabalhar nas escolas; outro exemplo, é que a SEDUC está substituindo coordenadores e representações dos nossos povos em diversas instâncias de participação, o que fere a Constituição Brasileira de 1988, a Convenção 169 da OIT e as demais leis que tratam dos povos indígenas do Brasil.”

São estas as principais questões que desde então se tornaram pauta de discussões nos ‘Encontrões’. Segundo o atual presidente do Conselho Estadual de educação Indígena, Agnaldo Xucuru, os povos indígenas continuam enfrentando praticamente as mesmas dificuldades. Recentemente, em uma reunião do Conselho Estadual de Educação Indígena - CEEI, uma liderança Xucuru verbalizou que pouco se avançou desde a estadualização das escolas indígenas. Os obstáculos burocráticos contribuem para atual situação. A COPIPE por sua vez, enquanto instituição representativa dos povos indígenas para assuntos educacionais terá posicionamentos mais extremos com relação à inércia do governo diante da busca de encaminhamentos para resolver as questões em pauta. Assim, estaria prevista para abril de 2012 uma audiência com atual governador e caso não houvesse comprometimento quanto ao encaminhamento das soluções, a instituição estaria decidida a recorrer ao Ministério Público.

Nem mesmo a adesão dos povos indígenas de Pernambuco à organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais empolga alguns membros da COPIPE, no que diz respeito às resoluções das questões pendentes em curto e médio prazo.

Se inicialmente a nova proposta de organização foi repudiada por representantes de sessenta povos indígenas do Nordeste, inclusive Pernambuco, após negociação entre os Povos Indígenas com o MEC, foi realizada uma nova configuração dos Territórios Etnoeducacionais para esta região, aumentando o número de adesões. Nesta nova proposta, os povos indígenas de Pernambuco

formam uma única unidade composta de Territórios Etnoeducacionais. Inicialmente previa-se a subordinação destes ao polo de Alagoas.

Para a professora e membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena Edilene Bezerra Pajeú, comumente chamada de Pretinha Truká, há uma discrepância entre as políticas públicas e sua execução no cotidiano das escolas indígenas. Atualmente é evidente a dificuldade de diálogo com apenas um interlocutor, o governo do Estado, através da SEDUC. A proposta inicialmente formatada dos Territórios Etnoeducacionais, os povos indígenas do Estado deveriam também dialogar com outras instituições, de outros estados, dificultando ainda mais a comunicação e, conseqüentemente, a execução das ações destinadas a incrementar a Educação Escolar Indígena -EEI, em Pernambuco. Contudo, Pretinha Truká acredita que, apesar dos receios, foi importante a adesão dos Povos Indígenas de Pernambuco nessa nova configuração que se apresenta as políticas públicas educacionais indígenas, pois, não existe outra opção para os que não aderirem. A não adesão poderia proporcionar uma posição periférica nas discussões e benefícios relacionados à educação escolar indígena.

As questões suscitadas por Pretinha Truká sobre as dificuldades de comunicação entre as instituições governamentais e os povos indígenas são facilmente identificáveis. Ao participar das reuniões promovidas pelo Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado, pude identificar algumas dificuldades postas pela máquina burocrática ao atendimento das demandas. Pois há uma tendência do Estado em homogeneizar a execução das ações, apesar da diversidade de situações apresentadas pelas escolas indígenas. Assim sendo, a tendência das políticas educacionais é adaptar a educação específica e diferenciada na estrutura organizacional da burocracia estatal paulatinamente. Um exemplo emblemático desse posicionamento ocorreu em uma das reuniões do CEEI. Na reunião foi questionada pelos membros indígenas a dificuldade financeira de algumas lideranças, enquanto membro, participarem das reuniões promovidas pelo Conselho, o financiamento desses deslocamentos está restrito aos que possuem matrícula vínculo com a SEDUC, uma decisão determinada pela instituição. Portanto, membros sem vínculo, as lideranças indígenas, não

poderiam receber ajuda de custo, ‘dinheiro público é coisa séria’, afirma uma técnica da SEDUC, ao justificar a não ampliação do benefício aos outros membros.

Apesar da falta de ajuda de custo, lideranças se fazem presente na reunião do Conselho, como é o caso do Cacique Marquinhos, do Povo Xukuru, que questiona o andamento da reunião do Conselho, chamando atenção para o objetivo original da criação do CEEEI: “pensar política para que o estado cumpra.”. A partir dessa reflexão iniciou-se um debate sobre o papel do Conselho. Um dos participantes afirmou que atualmente o órgão seria um espaço de lamentações e atribuiu à criação de comissões criadas pelo próprio Conselho com o intuito de buscar soluções pertinentes à execução da educação específica e diferenciada no estado, uma tentativa de fragmentar o Movimento Indígena. Depois de alguns minutos de discussão, a assembleia conclui o debate sobre o tema. Após o pronunciamento e palavra final do presidente do Conselho, sugerindo que o Conselho deveria ser um órgão normativo, ponto de pauta do dia, caberia a COPIPE por sua vez a organização do Movimento Indígena a favor de uma educação indígena de qualidade junto ao Governo do Estado.

O Plano de Educação Nacional, do ano de 2000, já aponta para a dificuldade na execução da Política Educacional Indígena quando diagnosticou que a transferência de responsabilidades pela educação indígena da FUNAI para o MEC não se restringia a uma mudança na esfera de gerenciamento, mas também na agilidade da execução isso implica na “A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas.”¹¹. (PNE, 2001, p. 47). Apesar da recomendação citada no texto, em relação à criação de novas concepções e mecanismos para que as escolas sejam de fato “incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades” (PDE, 2001, p.92), de fato ainda não há indícios da sua concretude.

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

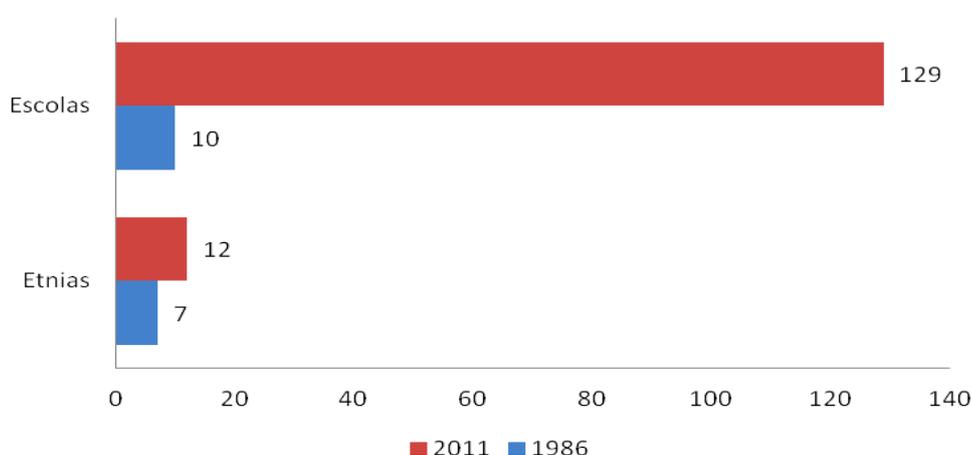
No quesito universalidade do atendimento escolar, segundo informações obtidas pela SEDUC, todas as doze etnias têm escolas indígenas estadualizadas e conseqüentemente, estão sob a responsabilidade do Governo do Estado. De acordo com Éneas Pinheiro, técnico pedagógico na Unidade de Educação Escolar Indígena, Gerência de Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, duas escolas estão em processo de estadualização. Essas escolas estão localizadas no território dos Truká Tapera, que ‘está emergindo no processo de expansão em ramos do Povo Truká – Cabrobó’, e que formalizou sua representação no Conselho de Educação Escolar Indígena, totalizando, assim, 13 povos que passaram a ser atendidos pela Secretaria de Educação’, a partir de 2012.

No decorrer do intervalo de vinte e cinco anos, debruçei sobre as principais ações realizadas pelo Governo do Estado, através de suas políticas públicas direcionadas a EEI, o atendimento escolar destaca-se como a principal ação.

Ao compararmos o número de escolas e de etnias do ano de 1986, cujos dados foram obtidos através do livreto “Os nossos índios caboclos”, com os dados referentes a 2011, é visível o aumento significativo das variáveis etnia e, principalmente, número de escola, como demonstra o gráfico 3, na próxima página.

Em termos percentuais, constata -se um aumento de 71% no quesito etnia e de 1.190% em relação ao número de escolas, considerando o intervalo de vinte e cinco anos.

Gráfico 1 – Escolas e Etnias nos anos de 1986 e 2011



Ao tentarmos utilizar outras variáveis e outros anos para efeito comparativo deparamo-nos com à dificuldade de acesso aos dados. A SEDUC, por motivo de extravio ocorrido em anos anteriores, disponibilizou apenas dados escolares referentes ao início de 2012, 2011 e 2007. Com relação aos dados de 2007 e 2012, apesar do intervalo de quatro anos, percebemos um aumento relevante nas variáveis alunos e professores.

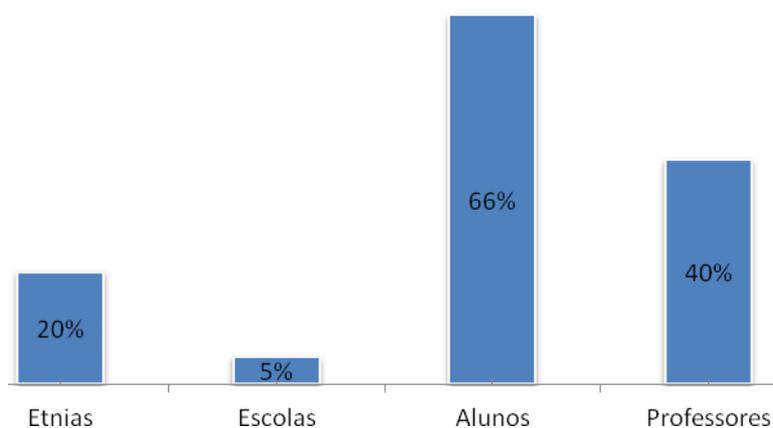
Tabela 1 - Quantitativo de Etnia, Escola, Aluno e Professores em 2007 e 2011

Ano de Referência	Etnias	Escolas	Alunos	Professores
2011	12	129	8.000	1.050
2007	10	123	13.246	750

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

Com relação à ampliação de atendimento, houve ampliação na oferta de turmas no Ensino Médio e/ou Normal Médio. Em 2007, apenas duas etnias, num total de dez povos indígenas, ofertavam Ensino Médio e/ou Normal Médio. Em 2011, esse quantitativo passou para cinco num total de doze etnias. Mas, por si só, esse aumento na oferta desta etapa de ensino não justifica uma taxa de crescimento de 66%, conforme revela o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de taxa de crescimento entre 2007 e 2011



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012

No início de 2012 foram registrados 11.568 estudantes distribuídos em 130 escolas, nos treze povos indígenas de Pernambuco: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankaiuká, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru, Entre Serras Pankararu e Atikum Salgueiro. Percebemos que, das etapas da Educação Básica, o Ensino Fundamental é a etapa que concentra um maior número de alunos, totalizando 3.205.

Atualmente, os Pankararu e os Entre Serras Pankararu contam com dezenove escolas indígenas, das quais doze estão localizadas no território Pankararu. As sete restantes se encontram no território Entre Serras Pankararu.

Pankararu	Entre Serras Pankararu
Escola Agreste	
Escola Apinagé	
Escola Cabral	
Escola Caxiado	Escola Barriguda
Escola Dr. Carlos Estevão	Escola Dom João Bosco
Escola Espinheiro	Escola Lagoinha
Escola José Luciano	Escola Logradouro
Escola Marechal Rondon	Escola Princesa Isabel
Escola Pankararus	Escola Salão
Escola Pankararus Ezequiel	Escola Santa Clara
Escola Ramiro Dantas	
Escola Santa Inês	

Seguindo a tendência entre os Povos Indígenas de Pernambuco, são as séries iniciais que concentram o maior número de alunos em relação a outras etapas.

Tabela 2- Atendimento nas Etapas da Educação Básica, Pankararu e Entre Serras

Povo	Educação Infantil	Ensino Fundamental (Séries Iniciais)	Ensino Fundamental (Séries Finais)	Ensino Médio	EJA*
Entre Serras	165	125	159	69	100
Pankararu	270	530	290	189	370
Total	435	655	449	258	470

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012

De acordo com os dados disponibilizados pela FUNASA (cf. sigla), referentes ao ano de 2012, a população na faixa etária dos 5 aos 14 anos é de 1.845 crianças pankararu. Ao compararmos com o somatório das matrículas nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, a partir dos 6 aos 14 anos, contamos com uma estimativa de 1.104 estudantes, o que corresponde a aproximadamente 60% da população atendida nessa etapa da Educação Básica.

Recorremos às mais diversas fontes e informações, ditas oficiais, para contextualizar brevemente alguns aspectos da Educação Escolar Indígena. Porém, a última parte deste capítulo está centrada na memória dos Pankararu que frequentaram a escola para estudar ou trabalhar, antes da escolarização pautada no respeito à diversidade cultural e étnica dos povos indígenas. Na busca pela compreensão do que diferencia de fato uma escola resignificada, pois modelos de escolarização já existiam entre os Pankararu, pautados em propostas oriundas das políticas educacionais indígenas vigentes, o olhar dos próprios Pankararu pareceu-nos fundamental. Portanto, numa tentativa de melhor compreender a instituição dos dias atuais, mas sem perder de vista contextos socioculturais diversos, os pankararu recordam suas trajetórias na instituição escolar.

1.3 - Revisitando a escola na memória Pankararu

Recordar o tempo em que eram crianças é conduzir os Pankararu mais velhos às lembranças da sua escolarização, quando das aulas ministradas na casa do 'Seu Bernardo', debaixo da tamarineira ou na igreja quando chovia muito. A escola enquanto instituição sob a responsabilidade do governo surgiu a partir do início da década de 40, através da intervenção do órgão indigenista SPI. Naquele período foram construídas duas escolas, a escola 'Dr. Carlos Estevão', localizada na aldeia Brejo dos Padres e a escola 'Marechal Rondon' na aldeia Serrinha. É importante mencionar que mesmo antes da intervenção do órgão indigenista, a educação escolar já se fazia presente entre os Pankararu.

Os professores indígenas da Escola Pankararus Ezequiel ao serem indagados sobre a existência da educação escolar antes da intervenção tutelar do SPI nas aldeias Pankararu, ou seja, antes da construção da primeira escola no Brejo dos Padres, provavelmente em 1942, aconselhavam a procurar os anciões.

Ao buscar nomes que pudessem me levar a entrevistar os Pankararu que tiveram a oportunidade de frequentar a escola antes da instalação da escola Dr. Carlos Estevão, ou que tivessem trabalhado na primeira instituição escolar da aldeia sob a jurisdição do SPI, dois nomes foram insistentemente recomendados: D. Dindinha, a primeira merendeira da escola construída pelo SPI e D. Etelvina, apontada como uma Pankararu com uma excelente memória e que tinha história para contar.

Dindinha, cujo nome de batismo é Maria Antonia de Jesus, foi indicada por muitos professores como a principal fonte de informações sobre a trajetória da educação escolar no Brejo, pois ela trabalhou na escola Dr. Carlos Estevão, primeiro espaço construído na aldeia com essa função. Apesar dos seus 86 anos, D. Dindinha ao ser solicitada a partilhar suas impressões sobre a educação escolar, recorda com detalhes não apenas a escola onde ela exerceu a função de merendeira, mas a escola que ela frequentou enquanto aluna, apesar de frisar ‘não por muito tempo, precisava trabalhar’.

As recordações de D. Dindinha estão atreladas a tempos difíceis, que se referem sempre aos acontecimentos, mas sem necessariamente relacioná-los às datas em que ocorreram. Ela refere-se a um tempo em que o ‘Seu João Benedito ensinava próximo ao pé de tamarindo, encostado a casa perto do riacho’. Quando estava bastante velho Seu Benedito cedeu a casa para os professores da cidade de Floresta, D. Virgínia e seu esposo, mas ‘eles passaram pouco tempo, tinha a ameaça da vinda de Lampião por essas terras.’. D. Dindinha ri do fato dos professores se sentirem ameaçados com a provável chegada dos cangaceiros. Para ela, Lampião não tinha porque vir na aldeia: “as casas eram de taipa, de barro e tudo era muito sacrificado, e em tempo de seca, Lampião queria casa com gado e criatório, fazenda mesmo”. Ao tentar localizar esses fragmentos na memória de D. Dindinha sobre a história da escola entre os Pankararu, recorri aos documentos textuais na intenção de determinar o ano em que Lampião estava nas proximidades do Brejo dos Padres. Deparei-me com o registro sonoro, realizado por Mário de Andrade, durante a Missão de Pesquisas Folclóricas no Norte e Nordeste do Brasil em 1938, intitulado Tiroteio Lampião Da Serra Grande

catalogado como ‘Coco-Brejo dos Padres’. O ano remete ao período da Missão, 1938¹².

Ao se reportar àquela época, D. Dindinha às vezes usa o termo caboclo para se referir as pessoas que viviam na aldeia, inclusive a si mesma. Em uma das suas falas explicou que era assim que eram conhecidos, como ‘caboclos’, agora são Pankararu. Aproveito a oportunidade e pergunto, então, ‘o que é ser Pankararu?’. Sua resposta está relacionada à questão de sangue, mas também a territorialidade: “É quem tem raízes dos pais e avós nascidos aqui”. A fala de D. Dindinha nos remete às discussões sobre categorias impostas no decorrer dos séculos de história desse país a determinados segmentos da população, numa intenção óbvia de eternizar relações de dominações (Pacheco, 2011).

No início dos anos 40, D. Dindinha fala, um pouco hesitante, da chegada do órgão indigenista e da construção da escola onde estudou por pouco tempo porque seu pai ficou doente e ela precisou trabalhar na roça depois como lavadeira. Como lavadeira, sentiu falta de não ter aprendido a ler, pois segundo ela “se lavava roupa por receita, lá no pé da Serra”. Ao indagá-la do que se tratava ‘lavar por receita’, ela explicou: “na receita vinha escrito, na receita recomendava que o ferro não devia estar muito quente para passar algumas roupas”.

De acordo com D. Dindinha, quando tinha uns cinquenta e poucos anos, a professora da Escola Dr. Carlos Estevão, Marta, sobrinha de D. Dindinha, incentivou-a a retomar os estudos. Foi nesse período que ela terminou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e foi convidada pela diretora, D. Verônica, a continuar os estudos em Tacaratu. Devido à distância e à falta de tempo, parou de estudar na quarta série. Ao se reportar à sua infância D. Dindinha lembra que no terreiro da sua casa dançava coco¹³ nos encontros com parentes e vizinhos e, também, de um tempo em que os cantadores do toque do búzio visitavam as casas no Brejo, nos dias de Rei, num ritual de louvação à residência que acolhiam os tocadores. Na escola? Na escola, só se aprendia a ler, escrever e contar.

¹² http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Disco=DI05557

¹³ Dança típica das regiões praias, principalmente, da divisa de Alagoas com Pernambuco.

Outra moradora mais antiga que insistiram para que eu fosse conversar sobre a escola na aldeia foi D. Etelvina Félix Vieira, 80 anos. D. Etelvina não estudou na casa do Seu João Benedito como D. Dindinha, pois, quando seu Benedito faleceu a escola passou a funcionar na casa de Seu Bernardo Pereira. Segundo D. Etelvina, a casa de Seu Bernardo era a mesma casa onde Carlos Estevão se hospedou. Este fato foi mencionado também pelo ilustre hóspede, Carlos Estevão: “hospedei-me em casa de Bernardo, caboclo de apreciáveis qualidades. Foi naquela singela habitação que eu passei quase um mês, longe do mundo que vivo a mais de meio século” (ESTEVÃO, 1958, p.159).

D. Etelvina conta que havia outra casa onde tinha uma turma de alunos, a casa de João Moreno. Existiam dois lugares que habitualmente tinham aulas. A divisão existia, principalmente, para separarem as turmas segundo o gênero. Numa casa ficavam os meninos, noutra as meninas. Quando chovia, na casa do Sr. Bernardo entrava água e assim, as turmas ficavam juntas num espaço atrás da igreja para poderem ter aula. Aula era ministrada por Seu Agenor Guedes, professor que lecionava no município de Floresta.

D. Etelvina lembra que além de separar as meninas dos meninos, mas quase sempre não era possível, pois dependia dos espaços disponíveis e a presença de professores suficientes para assumirem as duas turmas. Nesse período ela não se recorda se as turmas que funcionavam na aldeia estavam sobre a responsabilidade do município ou de particulares. Se as aulas eram ministradas por professores autônomos, cabia aos moradores da aldeia colaborar com o que podiam dinheiro ou produtos, para que as crianças pudessem ter professores.

As lembranças de D. Etevína estão atreladas principalmente a chegada do administrador do posto e de sua família, em 1942. Ao se referir ao período da instalação do posto administrativo do SPI (Cf. sigla), D. Etelvina se empolga e conta que primeiro veio Castelo Branco, do Rio de Janeiro, homem corajoso que enfrentou o delegado de Tacaratu prendendo um soldado. Ele mandou avisar que o soldado só ia ser liberado quando o delegado viesse para falar com o próprio Castelo Branco. “Tinha uma tensão muito grande, ninguém sabia o que podia acontecer, qual ia ser a reação do delegado”. Após esse momento de tensão ficou esclarecido para todos que o administrador da aldeia era Castelo Branco, ‘homem

bom e destemido'. Nas duas entrevistas de D. Etelvina, ela se refere a uma passagem de grande tensão na aldeia envolvendo o administrador, pois, "ele botou o delegado de Petrolândia preso na escola, lá atrás na Carlos Estevão, atrás nos quartos, onde tinha a residência que era para o professor, tinha dois quartos atrás. Aí o sargento Hipólito ficou lá trancado". Mas por que? Indaguei. Ele desafiou Castelo Branco? Ela responde afirmativamente e completa, "foi quem desafiou foi o policial Antonio Chico, o sargento que comandava lá, a polícia. Lá onde ele morava era a estação do trem e tinha policial lá, tudo de Petrolândia, aí um policial veio, veio brigar com ele, aí ele (Castelo Branco) pegou o delegado, sargento, e prendeu."

Ao ouvir a narração entusiasmada, perguntei a D. Etelvina se não foi perigoso Castelo Branco agir assim, pois tinha o risco da aldeia ser invadida por policiais. Ela retruca e diz que "eles não vinham não. Nesse tempo o pessoal respeitava muito isso aqui, era muito respeitado". Com relação à importância desse administrador na memória dos Pankararu, Arruti (1996; 78) escreve que "sua passagem produz grande impacto sobre o grupo e ainda hoje, é lembrado como o melhor chefe do posto, o menos ambíguo, o mais 'perigoso' para os posseiros e mais positivo com relação aos direitos indígenas sobre a terra."

Segundo D. Etelvina, quando o chefe do posto chegou ao Brejo dos Padres, a escola e a farmácia não haviam sido concluídas. A prioridade foi dada à construção de um posto para funcionar como uma delegacia. Nas palavras da entrevista, "se um homem ofendesse a moça lá no posto ele obrigava a casar, briga entre os moradores resolvia tudo no posto". Ao lado da farmácia e do posto construíram um buraco com aproximadamente três metros de profundidade. De acordo com D. Etelvina, lá funcionava uma espécie de prisão destinada ao "índio que não se comportasse como o esperado".

Em conversa com a técnica da FUNAI, Inalda Barbosa explica que "o SPI se instalava com o kit completo", pois, a mesma estrutura era montada para prestação de serviços nas aldeias em Pernambuco: o posto administrativo no centro, de um lado a farmácia, do outro lado a escola. Também peculiar a esse período da tutela indígena pelo SPI, os nomes dados às escolas, na sua maioria, referem-se a um não índio, que de alguma maneira está relacionado com os

indígenas. Temos como exemplo os nomes da Escola Dr. Carlos Estevão, Escola Marechal Rondon e Escola Joaquim Nabuco.

Para D. Etelvina, a escola do SPI, Doutor Carlos Estevão, começou a funcionar no fim de 1942, com a chegada da esposa do chefe do posto, Palmerinda de Melo e da sua filha mais velha, Jarina. Ao se referir exclusivamente ao cotidiano da escola, D. Etelvina lembra do nome dos professores como também do aprendizado da leitura e da escrita através dos livros didáticos utilizados em sala de aula. Em seu depoimento, a entrevistada afirma o seguinte:

Na alfabetização estudei a cartilha, depois o primeiro livro o 'Pequeno escolar', só ensinava a ler e escrever, somente. No ABC era acartilha do povo. No quarto livro também, por último o quinto livro 'Os meus deveres'. O professor, quando terminemos o livro não tinha mais nada par ler, começamos a ler o 'Manuscrito', no 'Manuscrito' tinha todo tipo de letra para ler na escola se aprendia a escrever.

As meninas estudavam pela manhã e os meninos à tarde, mas logo juntavam as turmas quando a professora saia para casar ou era transferida para outro lugar. Em suas palavras,

quando no tempo do seu Agenor, a professora das meninas casou-se, depois veio D. Virginia, saiu também para casar, aí todos foram estudar juntos com seu Agenor. Aí seu Castelo Branco chegou e dividiu a turma. Pela manhã, as meninas estudavam com D. Palmerinda, esposa de seu Castelo, e à tarde com seu Agenor, seu Castelo só passou dois anos como administrador, depois todos voltaram a ser alunos de seu Agenor.”

A entrevistada afirmou ter tido aulas ministradas por professores e professoras e enfatiza a existência de exemplares de livros didáticos para toda a turma.

Aos professores que resolviam se instalar no Brejo dos padres, existia um lugar destinado a acolher o educador e sua família, normalmente, moravam na escola, ou seja, no conjugado construído por trás da escola, com quarto, cozinha, sala e banheiro. A construção deve-se não só pela distancia da cidade mais próxima, mas, também, pela dificuldade de locomoção.

Após alguns anos de estudos, ainda jovem, D. Etelvina foi convidada para fazer um curso de noventa dias para trabalhar como enfermeira pela FUNAI, função que exerceu até a chegada da sua aposentadoria.

Diferentemente de D. Dindinha e D. Etelvina, o encontro com D. Neide foi fruto do acaso, pois a sua entrevista ocorreu quando esta pesquisadora estava aguardando a chegada de uma educadora de arte e ceramista nos arredores da sua residência. Quando, então, resolvi conversar com um grupo de pessoas que estavam reunidos e que aparentemente eram vizinhos da aguardada educadora. Iniciei a conversa com 'Neide filha de D. Germana' assim, ela se identificou e ao ser indagada sobre a sua idade, afirmou ter 42 anos. Suas lembranças sobre o breve período que ela frequentou a escola lhe remetem a um tempo difícil. Ao iniciar a conversa, expliquei o que estava fazendo na aldeia e comecei a questioná-la sobre a época que ela frequentava a escola. Ao falar sobre quando era aluna, rapidamente, avisou que estudou "pouco", mal sabe ler, porque "tinha que trabalhar para comer". Por ter estudado por pouco tempo e, provavelmente, pelas dificuldades que passou, ao falarmos sobre a escola na aldeia, ela refere-se há um tempo difícil onde se comia muito mal: "tempo bom é agora, na escola tem de tudo. Na minha época, era leite puro". Mas logo D. Neide sai das 'paredes' da instituição escolar e comenta sobre o hábitos alimentar naquele período de sua infância: "tempo difícil, se comia pinha cozida, farinha torrada no caco e paçoca de imbu, não tinha açúcar, antes era rapadura". Ainda não satisfeita em apregoar a fartura do momento atual, completa: "Hoje em dia se não tiver açúcar, arroz e macarrão ninguém come, hoje todo mundo tá rico". D. Neide continua seus comentários e não se restringindo as refeições do dia a dia, ela compara, em tom de crítica, as oferendas antes cosagradas aos encantados e as oferecidas atualmente. Não por acaso, desde cedo tem um boi inteiro exposto para ser servido no decorrer das festividades, na frente da casa da madrinha do "Menino do Rancho", dois dias antes do ritual previsto para o domingo próximo. Outros vizinhos se envolvem na conversa e opinam que "os encantados não se importam com isso e as pessoas se esquecem". D. Neide completa "antes se ofereciam a cabeça do boi, a cabeça do bode, pois era o que se podia oferecer. Hoje não, só querem oferecer o boi todo, como se os encantados fizessem questão". Tentei voltar ao assunto da escola no Brejo perguntando o que se fazia na escola, no que ela prontamente respondeu e mudou de assunto: "a escola era para aprender a ler e escrever.", mas D. Neide só freqüentou até a 1ª série primária.

Pedrina, professora de Didática no Normal Médio e Maria das Dores (Dôra) professora de Língua Portuguesa e Inglesa na segunda etapa do Ensino Fundamental, ambas acumulando a função de coordenadoras do Ensino Fundamental fase I e fase II respectivamente, entre 43 e 45 anos de idade, ao se referirem ao tempo em que eram estudantes na escola da aldeia referem-se à participação dos alunos nas atividades escolares. De quando os alunos tinham que sair da aula para buscar água para a merendeira cozinhar, cada um com um ‘potinho de barro. Hoje, cabe ao funcionário resolver questões dessa natureza. E o relato das duas segue fazendo paralelos entre as escolas como demonstra a fala das entrevistadas a seguir

Dôra: “Mas com relação ao aprendizado era do jeito que Pedrina falou, tinha que decorar o conteúdo que ela passava (a professora), mas tudo assim de acordo com os livros, como nos livros”.

Pedrina: Nada do cotidiano da aldeia, nada do dia-a dia do aluno, ele já traz uma bagagem nada da sua realidade mesmo.

Dôra: Para a gente falar de índio para a gente comemorar, dançar, cantar tinha que ser naquele dia. . .

Pedrina: Só no dia. . .

Ambas em uníssono: “. . . dia 19 de abril”.

Dôra: “Outra coisa, não era cantado o Toré, como apresentamos hoje com nossos alunos”

Pedrina: “Era apenas os hinos. Elas tinham um caderno só de hino. Não tem mais registro desses hinos.”

Dôra: Elas criavam, era criação delas, Pedrina. Aí elas cantavam. Quando eu vi ali a resposta da menina (referindo-se a um texto escrito por uma indígena) quando ela diz ‘Índio hoje não quer só apito’ (título do texto) nós tínhamos uma música que dizia índio quer apito.

Dôra: Aí era assim essas letras e a gente aprendia. Outra era. . . Camaiurá também por elas Camaiurá. . . eu acho que era delas. Num sei se foi alguém daqui. Nós vivenciamos no nosso primário e daí já aconteceu até de a gente formar grupinhos, quando minha irmã que faleceu tava estudando em Itaparica, ela apresentou essa dança que já tinha aprendido aqui, apresentava com roupinha de agave que a gente fazia pintada como índio e cantava essas músicas.

No cumprimento de uma solicitação, elas cantaram Camaiurá: “vamos dançar e apresentar a dança indígena Camaiurá. Entre outras danças Camaiurá, são apresentadas Camaiurá. A dança do índio Camaiurá”. Ao indagá-las sobre o significado da palavra Camaiurá¹⁴, elas riem e respondem que não sabem. A professora Dôra finaliza seu depoimento afirmando que havia ‘muita musiquinha assim que falava de índio, mas na visão delas’.

¹⁴ Provavelmente a canção se refere ao grupo étnico Kamaiurá ou Kamayurá, atualmente, localizado cerca de dez quilômetros a norte do Posto Leonardo Villas-Bôas, Alto Xingu.

No decorrer das falas, identificamos que a escola não se encontra isolada nas fronteiras das diretrizes organizacionais estabelecidas pelo Estado ou pela nação; ela é produto, também, das dinâmicas identitárias surgidas a partir do ambiente sociocultural no qual a instituição está inserida e das relações que nelas são estabelecidas. Como mostra o relato de D. Dindinha, D. Etelvine e D. Neide sobre suas lembranças relacionadas à instituição escolar.

No próximo capítulo, apresentaremos a Escola Pankararus Ezequiel como espaço privilegiado para realização da pesquisa etnográfica. Primeiramente, privilegiando a descrição do espaço escolar, em sua estrutura física e organizacional, para, em seguida, contextualizá-la num momento político diferenciado.

CAPÍTULO II

A escola e suas dimensões: localização, espaço, organizações político-sociais

A instituição escolar é constituída de elementos coexistentes que estão organizados a partir de uma ordem estabelecida, o que Certeau (2009, p. 184). denomina de lugar, em distinção ao conceito de espaço. O espaço é um 'lugar praticado', ou seja, é um lugar que foi apropriado pelos sujeitos dando-lhe significados próprios, transformando e atualizando os lugares a partir de suas próprias interpretações. Portanto, se o lugar traz em sua dimensão a ideia de algo fixado, estável, o espaço se distingue enquanto dinâmico, temporal, modificado pelas transformações sucessivas e 'constituído por um sistema de signos'. Para o filósofo e historiador (CERTEAU. 2009, p. 184), o "espaço é efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais."

Para o entendimento de outra possibilidade de espacialidade Certeau (2009, p. 184) recorre ao filósofo Merleau-Ponty (apud CERTEAU. 2009) para apresentar outra possibilidade de entendimento de espacialidade e estabelecer uma correlação com suas categorias de análises: lugar e espaço. Assim sendo, para Michel de Certeau a ideia de 'espaço geográfico' elaborada por Merleau-Ponty corresponde ao que ele denomina de 'lugar' e o 'espaço antropológico', equivale a sua noção de 'espaço', ou seja, algo que é construído no cotidiano como textos se metamorfoseando para seus leitores.

As categorias de análise de lugar e espaço com base em Merleau-Ponty e Certeau foram essenciais para descrever a escola pankararu. Num primeiro momento privilegiei o lugar, as edificações nas quais se encontram instaladas a instituição escolar. Posteriormente, percebi nas observações e, principalmente, nas entrevistas que os significados e interpretações dos sujeitos traduz o lugar em 'espaço antropológico' investigado.

2.1 - Ao encontro do objeto de investigação

No início da estrada que leva até a aldeia Brejo dos Padres, na cidade de Tacaratu, uma transeunte Pankararu indicou o percurso que deveria ser feito para chegar até a escola. Ao chegar no local, tive dificuldades em identificar a sede da Pankararus Ezequiel, sobretudo, porque buscava uma construção semelhante a uma unidade escolar num contexto aparentemente próximo aos padrões das escolas estaduais de Pernambuco. Aos poucos percebi que a escola Pankararus Ezequiel não consiste em uma única sede. Na verdade, a escola é formada por várias construções localizadas em diferentes locais, mas contíguas. Num primeiro momento, não percebi de imediato a instituição, pois essa escola se encontra, em um nível logo abaixo, mas bem próximo, da Escola Carlos Estevão, do posto administrativo da aldeia e do posto de saúde, instituições legadas no decorrer das diligências do SPI. Portanto, as escolas não são apenas vizinhas, estão localizadas tão adjacentes que para chegar até a Escola Carlos Estevão o caminho natural e habitual é passar pela Pankararus Ezequiel. A única entrada que dá acesso à primeira escola instituída da aldeia Brejo dos Padres, Carlos Estevão, é no trajeto da coberta, ao lado da secretaria, da Pankararus Ezequiel. A primeira indagação que surgiu naquele momento de contemplação foi entender o porquê de duas escolas serem construídas tão próximas.

Certamente, a organização das edificações não deixa evidente qual daqueles espaços era o da escola Pankararus Ezequiel, pois, apenas na Escola Carlos Estevão existe um muro, que serve, principalmente, para proteção, pois ela se encontra em um terreno elevado. Com relação aos outros prédios não há limites definidos entre eles. Foi quando percebi que raras são as casas na aldeia que possuem demarcações, muros ou cercas. O mesmo pode ser identificado no conjunto de prédios da escola, diferenciado apenas por resquícios de traços arquitetônicos que identificam as diferentes épocas das construções.

Ao invés de um único bloco, como é convencional nos prédios escolares, a Escola Pankararus Ezequiel é constituída de três módulos, ocupando lugares diferentes. Cada módulo da escola é organizado de acordo com a funcionalidade da edificação. Ao me posicionar de frente ao posto administrativo, a uns 10 metros de distância da escadaria que dá acesso ao posto, à direita está o primeiro

módulo. Nele se encontram o almoxarifado, a sala dos professores, a secretaria, o banheiro do professor e uma sala para pequenas reuniões, perfazendo um total de pouco mais de 6m de comprimento. O almoxarifado e a sala de professores estão contíguos à área circular da cobertura que no faz lembrar uma oca, localizados próximos à entrada da Escola Carlos Estevão. Em outra extremidade desse corredor de salas destinadas às funções administrativas, num nível um pouco mais baixo e perpendicular a esse bloco, estão dois banheiros, reservados para os alunos, e a cozinha, onde é distribuída a merenda.

O segundo módulo, a antiga sede da escola, está localizado do lado oposto do primeiro módulo, e é constituído por três grandes salas onde ficam concentradas as turmas de Educação Infantil.

Um pouco mais distante está o terceiro módulo que compõe a escola. São dois blocos de salas, em paralelo, que foram construídos num nível mais elevado que os outros dois módulos, num terreno irregular. No primeiro bloco de salas, no lado esquerdo do seu vão de acesso há uma única sala, a sala reservada para o laboratório de informática. Do lado oposto, lado direito, encontram-se alguns degraus que dão acesso à espaçosa biblioteca, denominada Dr. Carlos Estevão. Vizinho à biblioteca, continuando no corredor inclinado para cima, com ajuda de alguns degraus intercalados com o piso, chega-se a três salas de aula. Em paralelo, próximo a essas salas, encontra-se o outro bloco com mais seis salas de aula numa estrutura idêntica ao bloco anterior. É nesse módulo que se encontra na parede de acesso aos corredores que nos levam as salas, o nome da escola, “Escola Pankararus Ezequiel”, nas cores padrões das instituições escolares do estado, a saber, amarelo claro, azul, verde e vermelho.

2.2 - Historiando o surgimento da Escola Pankararus Ezequiel

A escola foi inaugurada em janeiro de 1992, sob a responsabilidade do município de Tacaratu, para atender aos alunos da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, etapa, também, oferecida pela escola vizinha, Dr. Carlos Estevão. Felícia dos Santos, primeira diretora da escola e atual bibliotecária, conta que a instalação da instituição escolar foi sugerida pelo então prefeito de Tacaratu Juvenal Pereira em consonância com as lideranças da aldeia. Segundo ela, o principal motivo, que aguçou o interesse do prefeito de

Tacaratu pela instituição foi o fato da existência de outras escolas da aldeia sobre a regência de municípios circunvizinhos aos Pankararu, os municípios de Petrolândia e Jatobá, já se faziam presentes nas aldeias. Em sua fala Felícia explica que:

o senhor Juvenal Pereira de Araújo, que antes de construir procurou a liderança mais velha. Na época, era o cacique João Monteiro da Luz, conhecido como João Binga, junto à outra liderança Quitéria, e outras pessoas da comunidade preocupadas com a construção da escola municipal aqui dentro da aldeia. Quando ela foi construída já existia essa escola que é hoje vizinha a Ezequiel, no caso a escola Dr. Carlos Estevão. Então, na época, a educação indígena pertencia, estava na responsabilidade da FUNAI e então o prefeito decidiu junto a essas pessoas construir em cada comunidade que pertencesse ao município de Tacaratu uma escola. Então foi quando construiu aqui a Escola Pankararus Ezequiel que na época era uma escola com uma estrutura física de apenas duas salas, dois banheiros e uma cozinha e um pátio bem pequeno. A Carlos Estevão pertencia a FUNAI e ao município de Jatobá. Todos os professores que fizeram concurso por Petrolândia, professor indígena, na época, foram contratados para trabalhar nessa Escola Carlos Estevão. Aí depois foi construída essa Escola Ezequiel.

Por outro lado, Elisa Urbano, professora Pankararu, acredita que o principal motivo para o prefeito de Tacaratu ter construído a escola foi o recebimento de uma verba destinada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para construções de unidades escolares no município.

Dois anos após sua inauguração, o prédio da escola foi ampliado com a construção de mais outras duas salas e, conseqüentemente, houve a realização de novas contratações de professores e funcionários indígenas sobre a gerência do município de Tacaratu.

No mês de agosto de 2002, com a publicação do Decreto Estadual de Nº 24.628, a Escola Pankararus Ezequiel dos Santos foi estadualizada. Passados cinco anos, a escola foi beneficiada com a construção de uma nova sede. Em 2009, foi entregue a comunidade os módulos que compõem a escola. Além do novo ambiente, o nome da escola também foi mudado, seguindo os tramites exigidos pela SEDUC, o nome da escola.

Na tentativa de identificar a origem do nome da escola entre os funcionários, as informações as quais tivemos acesso eram imprecisas, foi sugerido, então, que os registros fossem da Secretária de Educação de Tacaratu, pois alegavam que os registros documentais da inauguração da instituição não se

encontravam na instituição escolar. Ao chegar à Secretaria, os funcionários recomendaram que eu procurasse a escola, pois era lá que eu podia ter as informações precisas relacionadas à inauguração da instituição indígena. Apesar da recomendação de procurar documentos que me fornecessem a informação desejada não ter sido exitosa, as versões das funcionárias das diferentes instituições sobre a origem do nome da escola, citam a homenagem a um índio Pankararu, mas contextualizadas em períodos e situações diferentes. A versão dada pela funcionária não índia conta que o nome surgiu através da indicação de um prefeito de Tacaratu, filho de mãe indígena, que queria homenagear um parente materno da aldeia de Espinheiro, Território Pankararu. A outra versão, contata por Felícia Santos, refere-se à homenagem que o prefeito e os Pankararu envolvidos na construção da escola queriam proporcionar ao mais antigo Pankararu morador da cidade de Tacaratu, Ezequiel dos Santos.

Com relação à denominação da escola, encontramos em diversos documentos oficiais de instituições federais, estaduais e organizações não-governamentais variantes do nome que também designam a escola, são eles: Escola Pankararu Ezequiel dos Santos, Escola Pankararu Ezequiel, Escola Estadual Ezequiel, Escola Indígena Pankararú, Escola Ezequiel dos Santos e Escola Professor Ezequiel. Após a construção da nova sede, em 2009, foi adotado pela comunidade, e assim está impresso na parede da instituição, a denominação oficial de Escola Pankararus Ezequiel. . Esse é então o nome adotado no presente trabalho.

As primeiras informações sobre o motivo que levou à construção da Escola Pankararus Ezequiel tão próxima à Escola Carlos Estevão são breves e vagas há justificativas do tipo “a comunidade escolheu”, “a comunidade decidiu”, “foi uma escolha da comunidade”. Obtive resposta semelhante, apesar de um pouco mais extensa, ao indagar Felícia: “foi uma decisão que surgiu do grupo, da comunidade, em comum acordo com o cacique e lideranças da época”. Após o término da pesquisa de campo, não consegui ter dados concretos sobre o porquê de construir uma escola tão próxima à outra, e, posteriormente, na oportunidade da construção de uma nova sede, optaram por fragmentar o prédio da escola ao invés de mudarem a localização da instituição de ensino. Outras

informações sobre a localização somaram-se as anteriores, em entrevista incidental fui informada por um funcionário da SEDUC que o cacique João Alto fazia questão de preservar a sede da escola no mesmo lugar, vizinha a sua residência. Para que fosse assegurada a solicitação era necessário construir os módulos nos locais que atualmente se encontram: num terreno íngreme, rochoso e irregular.

Nos instantes finais do fechamento deste trabalho, tomei conhecimento através de Elisa Urbano que a aprovação para a construção da escola foi decidida coletivamente, e a escolha do local teve como prerrogativa ser edificada numa área comum a aldeia, pois já estava ocupada por instituições que representavam simbolicamente o poder da União: posto administrativo, posto de saúde, farmácia e a escola da FUNAI. Após, ter ouvido a justificativa por parte da professora, percebi que, apesar da preocupação dos funcionários com relação à segurança dos alunos, não há questionamento por parte da comunidade sobre o fato de duas escolas se localizarem próximas uma da outra.

2.3 - Aparelho Organizacional Escolar

Em seu texto Educação indígena? A gente precisa ver, Wilmar D'Angelis (2008, p.2) faz uma breve referência às questões políticas administrativas que surgem a partir da implantação da instituição escola na aldeia Na reflexão do autor, “a escola – essa é a grande constatação (que alguns críticos, possivelmente, diriam que é algo que se poderia saber de antemão) – não consegue não ser um aparelho do Estado.” Nesse texto o autor faz alusão à reprodução de uma ideologia dominante pautada nas relações de poder envolvendo a comunidade e a ‘máquina oficial’, proporcionando o surgimento de lideranças paralelas à organização social.

Sobre os aparelhos ideológicos do Estado, as análises decorrentes do materialismo histórico sobre a sociedade desenvolvidas a partir das reflexões de Althusser são pertinentes para contextualizar a instituição escolar. Para o filósofo francês tais aparelhos constituem um sistema complexo que compreende e combina várias instituições e organizações e suas respectivas práticas em função da reprodução da ordem, da submissão às regras, enfim, da ideologia dominante. A escola é uma das instituições da sociedade que promove o ‘convencimento’ dos

indivíduos do papel social ao qual ele está predestinado a exercer numa sociedade estratificada por classes sociais. Portando, a função da escola não se restringe ao aprendizado de saberes ditos científicos e racionais. Do mesmo modo, a escola é um espaço de convívio onde se reproduz comportamentos. Para Althusser(1970, p.11),

On va plus ou moins loin dans les études, mais on apprend de toutes façons à lire, écrire, compter, - donc quelques technique et pas mal d'autres choses encore, y compris des éléments (qui peuvent être rudimentaires ou au contraire approfondis) de « culture scientifique » ou « littéraire » directement utilisables dans les différents postes de la production (une instruction pour les ouvriers, une autre pour les techniciens, une troisième pour les ingénieurs, une dernière pour les cadres supérieurs, etc...) On apprend donc des « savoir-faire ».

Se para Althusser a escola, assim como a família, igreja e o exército, é uma das instituições nas sociedades capitalistas cujo principal propósito é perpetuar nos indivíduos a sujeição a ideias morais, consciência cívica e respeito à divisão social e técnica do trabalho, através do aprendizado de regras estabelecidas pela classe dominante, para Paulo Freire (1982), a escola não se restringe apenas a reproduzir a ideologia dominante, ela “também possibilita a crítica a essa ideologia” (FREIRE, 1982, p. 9). Em encontro promovido pelo Conselho Indigenista Missionário- CIMI, no ano de 1982, sobre Educação Indígena, com a participação do pedagogo e missionários, que atuavam junto às comunidades indígenas de Mato Grosso (FREIRE, 1970. p.9), Paulo Freire observa que a função da escola também se torna independente do ‘querer do poder’, pois as relações estabelecidas entre a instituição escolar, a sociedade e a estrutura dominante realizam-se em termos dinâmicos, dialéticos e não mecânicos. Portanto, as relações que se dão na sociedade são históricas,

e é por isso também, que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é o que chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe. O que a gente tem de fazer é exatamente medir os espaços dentro das instituições onde a gente anda, inclusive a igreja. Quer dizer, qual é o espaço livre que a gente tem, aí ocupar esse espaço.” (FREIRE, 1970. p.9).

Outro teórico que descreve a escola como uma instituição que tem um papel ambíguo é Michel de Certeau (1995). Para o historiador e filósofo, a escola, na França, especialmente logo após a Revolução Francesa passa a ter uma centralização política, mas também torna-se um instrumento de produção da democracia, presente em vários lugares como uma marca de um poder cultural. A

situação modificou-se aos longos dos anos, transferindo o poder cultural para outros espaços. O poder cultural não está mais localizado na escola. Para o autor, o principal instrumento propagador dessa cultura passa a ser a televisão, as mídias. Antes, a escola era representante do Estado pedagógico e tinha como adversário a família cujo papel era ajustar a formação dada pela escola. Atualmente, esse papel está quase invertido, com o acesso às mídias devido principalmente a influencia da televisão nos grupos familiares, a escola torna-se o centro crítico onde os educadores e os alunos constroem uma prática diferenciada da informação externa, constrói uma outra relação com o poder. Assim como Freire, Certeau (1995, p. 129,135,137) acredita que a escola de hoje continua uma instituição do Estado, representante do governo, cujo objetivo é divulgar um modelo cultural definido pelo poder central, mas também é um núcleo que ameaça e que critica os padrões culturais divulgados pela mídia. Contudo, Certeau lembra que, apesar de constituir-se um polo de resistência, a escola não se apresenta necessariamente contestatória.

‘Aparelho Organizacional Escolar’ - A ambiguidade do título foi proposital, pois a intenção da nossa proposta não é discutir a ideologização da escola indígena, apesar de todo aparato legal e institucional existente na tentativa de subsidiar uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. O ponto de vista adotado no presente trabalho leva em conta que são os sujeitos em seu contexto sociocultural que devem se apropriar efetivamente da instituição, atribuindo-lhe identidade e função, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos que fazem parte do aparelho organizacional da educação escolar formal, mas igualmente presente na educação escolar indígena, tais como o currículo, o projeto político pedagógico, calendário, o material didático e o modelo gestão.

Na perspectiva de assegurar a especificidade de cada povo indígena na execução de uma proposta de educação diferenciada, é fundamental, portanto, adequar tais ferramentas (o currículo, o projeto político pedagógico, calendário, o material didático e o modelo gestão) para a realidade local. De acordo com as recomendações da SEDUC é por intermédio da organização do currículo

intercultural que os conteúdos trabalhados nos espaços pedagógicos podem ser definidos a partir das especificidades e da participação de cada povo indígena.

Pautada no entendimento do currículo não apenas no sentido restrito, como um documento no qual se encontra o conjunto das disciplinas a serem ministradas e seus respectivos conteúdos, pode perceber que o currículo intercultural é dinâmico, construído no processo das relações de ensino-aprendizagem, portanto, independente da sua constituição oficial. Segundo Sacristán (200, p.9) é “algo que adquire forma e significado à medida que sofre uma série de processo de transformação dentro das atividades que o tem mais diretamente por objeto.”, assim sendo, inerente a um espaço intercultural.

Em Pernambuco, ainda não foi oficializado o Currículo Intercultural, apesar de existir uma versão preliminar, desde 2008, fruto de discussões entre as etnias do estado, organizações não governamentais e a SEDUC. É tema recorrente na pauta das reivindicações dos professores indígenas, que não exige apenas a conclusão do ‘documento’, como também e principalmente formação para se instrumentalizarem e melhor contribuir na elaboração do Currículo.

Ao longo da pesquisa, percebi que a exigência dos professores em relação à oficialização do Currículo Intercultural é uma estratégia política de afirmação identitária. Oficializar o currículo é garantir no espaço burocrático o reconhecimento de uma educação diferenciada. Para o ano de 2012, as escolas indígenas terão como referência as Matrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos- EJA 1ª e 2ª Fases (Anexo 3).

No cotidiano da escola, a interlocução e construção dos saberes se dão a partir do reconhecimento das diferenças culturais, contudo, as principais fontes para consulta e orientações educacionais são o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI e a Base Curricular Comum da Educação Básica- BCC. Para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, a orientação geral é que os professores não percam de vista os eixos norteadores que fundamentam a educação escolar indígena no Estado.

Até o ano de 2011 a grade curricular é praticamente a mesma das escolas não indígenas do Estado. A diferença está na disciplina Cultura e Arte indígena,

que anteriormente era denominada por Cultura Indígena. O diferencial, portanto, está na abordagem empregada pelo educador em suas práticas pedagógicas, como exemplo, na disciplina Educação Física que é concebida a partir de uma proposta pautada em atividades como as danças, as brincadeiras e os jogos Pankararu. Se as disciplinas Cultura e Arte Indígena e Educação Física destacam-se enquanto proposta diferenciada do currículo comum em ações pontuais do calendário escolar indígena, as outras disciplinas trabalham numa perspectiva de interculturalidade no dia a dia da sala de aula. Conseqüentemente, o diário de classe, a caderneta de registro do planejamento e das atividades pedagógicas do educador em relação ao aprendizado do aluno, uma adaptação dos mesmos instrumentos utilizados pelos educadores não índios, nas escolas estaduais de Pernambuco. Apesar de fundamentais na execução de uma proposta de educação intercultural, o currículo e o diário de classe são ferramentas emprestadas de um formato de educação escolar pautado na uniformização de práticas e na homogeneização de processos de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico- PPP configura-se, grosso modo, numa ferramenta de planejamento e avaliação elaborada a partir do diagnóstico da instituição, na perspectiva de execução da proposta de educação desejada, concebida pela comunidade escolar e pautada nas diretrizes curriculares. Cada etnia de Pernambuco constrói seu PPP. Contemplando todas as escolas da aldeia, o PPP das escolas indígenas do Estado é pautado em cinco eixos norteadores que fundamentam a proposta de educação intercultural. São eles: terra, organização, identidade, interculturalidade e história. A partir desses eixos são elaborados e executados projetos pedagógicos e planos de aula específicos para cada etnia. Para Elisa Urbano (2007, p.43)

O fator que torna a nossa prática pedagógica um fato específico é que procuramos articular sempre todas as modalidades de ensino aos cinco eixos do Projeto Político Pedagógico: História, Terra, Identidade, Organização e Interculturalidade. Eixos que norteiam a Educação Escolar Indígena em Pernambuco, pois se trata de um projeto para o Povo. Cada Povo tem o seu projeto, assim, sua identidade própria está reafirmada.

Com relação ao PPP das escolas dos territórios Pankararu e Entre Serras Pankararu, as primeiras páginas do documento são destinadas às informações gerais sobre o povo Pankararu que consistem em organização socioeconômica,

localização, meio ambiente e breve histórico da educação. Logo em seguida, os relatos estão centrados na organização da instituição escolar, e envolvem a gestão a gestão escolar, a situação física da escola, os recursos humanos e matérias, a organização da escola e do ensino, o currículo entre outros itens correlacionados.

Em um dos itens relacionados a esse conjunto de caracterização que compõe o PPP, encontramos um trecho destinado a Escola que queremos. Nesse trecho, os autores determinam o tipo de escola almejada pelo conjunto de escolas das aldeias. Nessa escola, a cultura Pankararu aparece como elemento fundamental e propulsor da formação da criança indígena, acompanhado da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Em uma das passagens do PPP é explicitado o tipo de escola vislumbrada pelos Pankararu:

Queremos uma escola voltada totalmente para nossa cultura por ser nossa forma de vida e nossa resistência para assim formar a criança Pankararu consciente e lutadora, vencedora dos obstáculos e preconceitos impostos pela sociedade que nos rodeia e ainda uma escola em que existam projetos com perspectiva de atuação dentro de nossas aldeias nos níveis do primeiro ao segundo grau. Esta escola deve formar a criança Pankararu com plena habilidade de escrita e leitura, conscientes de sua identidade étnica e cultural, interpretando situações e fatos amplos e mundial, baseados na participação e na tomada de decisões coletivas, envolvidas pelo diálogo, conversas, ideias e reflexões da comunidade, saiba trabalhar os números e interpretar criticamente os meios de comunicação partindo e voltando sempre das práticas culturais que envolvem o ser Pankararu. (PPP, 2010, p.41)

A última parte que compõe o PPP das escolas Pankararu está reservada à descrição das escolas dos territórios, das dezenove escolas existentes. No documento contam as informações específicas sobre quatorze delas. A respeito da Escola Pankararus Ezequiel, o texto inicia referindo-se à fundação da instituição no ano de 1990 pela prefeitura de Tacaratu em atenção à reivindicação de diversas lideranças Pankararu na época administrada pelo ex. prefeito Senador Juvenal Pereira de Araújo, sendo a sua homenagem ao povo Pankararu. Após fornecer um breve histórico da escola e a descrição da sua estrutura física inicial, as informações fornecidas referem-se à estrutura física, aos recursos humanos e às Modalidades educacionais ofertadas.

No parágrafo final do texto destinado a Escola Pankararus Ezequiel há uma lista de lugares identificados como Ponto de referência cultural de estudo da escola, são eles: Os Terreiros nascentes e poentes, A Serra da Leonor, A Serra do Cruzeiro, O Posto Indígena Pankararu, o Posto de Saúde e o Pólo Base, A Igreja, A nascente. Por não ter mais nenhuma informação adicional no texto, indaguei a professora Adriana Silva sobre a lista de lugares citados no PPP. A professora explica que são espaços da aldeia Brejo dos Padres com bastante significado para a cultura Pankararu. Por esses motivos esses espaços são contemplados nas atividades escolares de todas as disciplinas, na perspectiva de fortalecimento da identidade Pankararu.

O calendário específico da escola deve-se adequar à organização do tempo da aldeia e é elaborado e revisado todo início de ano letivo pela Central de Organização das Escolas Públicas Pankararu - COEPP, associação constituída por representantes de cada disciplina das escolas indígenas da etnia. Independente de se tratar de uma educação escolar indígena, o ano é composto como em qualquer escola com a exigência de cumprimento de 200 dias letivos, o que corresponde a 800 horas aulas anuais. De modo geral, os dias letivos no calendário específico Pankararu são distribuídos da seguinte forma: o início e término do ano letivo correspondem ao mesmo período no calendário das escolas não indígenas, fevereiro e dezembro respectivamente. Apesar da base da economia Pankararu ser a agricultura, o calendário escolar é elaborado respeitando principalmente as festividades religiosas da aldeia que podem estar relacionadas às atividades do plantio.

A propósito do recesso escolar, que no calendário do Estado corresponde aos quinze primeiros dias do mês de julho, nas aldeias Pankararu corresponde aos dias dedicados ao Novenário de Santo Antonio, padroeiro da aldeia, de 1 a 13 de junho. Nesse período as homenagens prestadas ao santo impossibilitam realizar qualquer tipo de atividade na escola, principalmente, nas escolas da aldeia Brejo dos Padres, pois, é onde encontra-se a capela de Santo Antônio construída provavelmente pelos missionários, no século XVII. Maria das Dores, Dôra, professora e coordenadora da escola Pankararus Ezequiel, comenta que nesses dias a atenção dos alunos está voltada às comemorações ao santo e

acrescenta que além das bandas tocando durante o dia, acontecem verdadeiras batalhas entre as famílias que vão acolher a imagem do santo, batalhas estas que são travadas no céu da aldeia. Dôra explica que existe uma disputa entre as famílias e será proclamada vencedora a casa que no final da novena queimar o maior número de fogos de artifício. E isso é mensurado pelo tempo em minutos em que se ouvem os foguetes pirotécnicos. As famílias que acolhem o Santo Antônio em sua casa, também são responsáveis por fornecer alimento e música para aqueles que querem visitar o santo, antes das orações à noite. Como ilustração, usamos um trecho da passagem da dissertação de Campos (2006, p. 73) que se refere ao registro fonográfico realizado por Hermeto Pascoal, no ano de 2003, no período da novena a Santo Antonio na aldeia Brejo dos Padres:

[...] uma gravação de uma procissão de Santo Antônio em tempo real feita na Aldeia de Pankararu do Brejo dos Padres (município de Tacaratu, em Pernambuco) em 13 de junho de 2003 [...]. Nesta Festa de Santo Antônio, ouve-se a Banda de Pifanos de Zé Branco, que toca um bendito, entremeada pelas vozes dos fiéis e os fogos de artificios.” (CAMPOS, 2006, p. 73)

Outra data atrelada as tradições Pankararu que também é contemplada no calendário específico como um dia sem atividades na escola é o dia subsequente à Corrida do Imbu, no mês de fevereiro ou março. A Corrida do Imbu representa a primeira etapa de um ciclo de rituais que se inicia no mês de novembro ou dezembro, quando um índio encontra o primeiro umbu da safra. Segundo Priscila Matta, (2005, p. 16).

[...] a Corrida do Imbu está ligada aos encantados, entidades ‘vivas’ que possuem uma ordenação e hierarquia cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifestam através dos praiás – encantados que se apresentam através de vestimentas e máscaras rituais. As atribuições principais desses encantados são a proteção da aldeia e a cura dos homens. Os praiás participam de rituais em terreiros – espaços sagrados – e são entidades fundamentais da Corrida do Imbu, que ocorre durante quatro finais de semana, em terreiros situados nas aldeias Brejo dos Padres e Serrinha.

Para a funcionária encarregada dos serviços gerais na escola, D. Júlia, é uma data muito importante para os Pankararu, pois é a tão esperada aparição do ‘Mestre Guia’. Mas ela adverte que é preciso que todos estejam de coração limpo para a saída do Mestre Guia. Se houver homem bebendo, as mocinhas prá lá e

prá cá, o povo zoando, o 'Mestre Guia' não sai. É um dia de respeito, assim, no outro dia não tem aula, na segunda.

Consta também no calendário específico o dia em que se comemora a emancipação política do município, a saber, 13 de maio. Contudo, só é feriado neste dia para as escolas indígenas vinculadas a cidade de Tacaratu.

Para a professora Dôra, o calendário específico e os projetos voltados para a valorização e para a afirmação da identidade Pankararu não são suficientes para garantir uma educação diferenciada. Porque “a televisão entre outras coisas influencia os adolescentes em valores e costumes que não são os nossos e a escola deve estar mais presente para fortalecer as tradições”. Em entrevista Maria Pedrina considera que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas -RCNEI são ferramentas importantes para a execução de uma proposta diferenciada de educação, assim como “por exemplo, o calendário diferenciado que é construído a partir da nossa cultura, o plantio, as datas de fevereiro a dezembro, as festas juninas, os padroeiros. Tudo isso é diferenciado fazendo a ponte com o nosso conhecimento”. Contudo, Pedrina considera que ainda é necessário material didático que fundamente a prática pedagógica. Os comentários realizados pelas professoras são complementares ao buscarem ferramentas que apoiam suas ações na busca da execução da proposta da EEI.

O material didático é uma ferramenta importante para contribuir na execução de uma proposta de Educação Escolar Indígena. Não há publicações dirigidas às disciplinas oferecidas na grade curricular e os livros didáticos são os mesmos encontrados em escolas públicas estaduais. Para Magda Soares, apesar dos livros didáticos ou paradidáticos serem materiais de apoio pedagógico, há uma diferença entre eles, os paradidáticos

[...] tem por objetivo aprofundar ou ampliar um determinado tópico ou tema do conteúdo de uma ou mais disciplinas; sua função não é a de dar suporte ao ensino e à aprendizagem, como o livro didático, mas é a de auxiliar o ensino e a aprendizagem; uma outra diferença é que, enquanto o livro didático é concebido para um uso sobretudo coletivo e, de certa forma, obrigatório, o paradidático é concebido para uma leitura individual e frequentemente facultativa.

As duas publicações mais recentes Caderno no Tempo (2002) e Meu Povo Conta (2003), ambos reeditados em 2006, são destinados para atividades pedagógicas pontuais.

O material didático utilizado no cotidiano da sala de aula é elaborado e produzido a partir dos encontros realizados em pequenos grupos no decorrer das atividades escolares, como também das orientações dos coordenadores, nas conversas entre colegas, na elaboração do planejamento e na execução de projetos didáticos. No decorrer das observações, percebemos que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL. MEC-SEF, 1998), direcionado para as séries iniciais, é consultado regularmente para a elaboração de atividades ou planejamento pelos coordenadores e professores do Ensino Fundamental. A concepção pautada na valorização da identidade étnica na educação escolar Pankararu, numa perspectiva de valorização da cultura, é construída, principalmente, no cotidiano da escola, na confecção de material, no planejamento e na execução das atividades pedagógicas nos espaços escolares.

No que diz respeito à seleção dos livros didáticos, os professores fazem suas escolhas através o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e as demandas são encaminhadas a SEDUC, através das Gerencias Regionais.

2.3.1 - Gestão Escolar

As escolas indígenas possuem uma organização administrativa que difere um pouco das escolas estaduais que estão localizadas fora da aldeia e das escolas indígenas de outros povos. Apenas uma única pessoa é responsável pelo conjunto de escolas localizadas no território Pankararu. Normalmente, essa pessoa é um professor indicado pela maioria dos seus pares, com a aprovação das lideranças. Esse professor assume o cargo de diretor e será contemplado com uma gratificação, podendo formar um grupo gestor de sua confiança que auxiliará durante a sua administração. O diretor será representante das escolas Pankararu em diversas esferas governamentais, inclusive como representante natural do CEEEI e COPIPE. Além da participação em inúmeras outras atividades, é o principal articulador entre as demandas das escolas e a SEDUC. Pelo que foi observado, o grupo gestor é responsável pelas discussões pedagógicas junto a todos os professores das aldeias Pankararu. Os professores

que compõem esse grupo são os que elaboram e coordenam as reuniões de planejamento escolar realizadas bimestralmente. O diretor das escolas Pankararu está assessorado pelo grupo gestor, seus posicionamentos e participações são apoiados pelo grupo.

Esse modelo de gestão não é comum para todos os povos indígenas, pois cada etnia concebe o seu modelo a partir da sua história e necessidades. A professora Elisa Urbano comenta que a formação da atual gestão das escolas são recriações da organização administrativa das escolas que funcionavam nas aldeias Pankararu, identificadas como escolas mínimas, ou escolas rurais, cujo responsável pela administração da escola seria um professor que assumiria funções administrativas, denominado, assim, como professor responsável.

No processo de estadualização das escolas nas aldeias, a organização das unidades escolares foram resignificadas tendo como princípio básico uma gestão democrática participativa, como define Urbano. Nessa nova resignificação, cada unidade é percebida como um elemento que faz parte do todo em um processo contínuo e circular. Em entrevista, a professora ao se referir à circularidade da organização das unidades escolares faz um paralelo a ideia de circularidade presente no formato dos terreiros, na disposição das casas, e nos movimentos circulares das danças dos *práias*, numa referência às tradições Pankararu.

Na escola, a organização administrativa é composta pelo professor responsável, o que corresponde à função de diretor de uma escola não indígena, coordenadores pedagógicos, secretários e auxiliares administrativos. O professor responsável pode ser apontado pelo grupo ou pelo próprio diretor das escolas Pankararu em comum acordo um grupo de professores daquela escola. Cabe ao professor responsável responder às demandas exigidas pela SEDUC em relação à unidade escolar, que são idênticas às da escola não indígena, como também, em uma frequência bem menor, às demandas da Secretaria de Educação na qual a escola está vinculada. Geralmente, são informações relacionadas aos professores, ou funcionários que se encontram cedidos pelo município a escola. A função de diretor de escolas Pankararu e a de professor responsável podem ser exercidas por tempo indeterminado, pois não há regulamentação que defina o período de duração do mandato.

2.3.2 - Funcionários, professores e educadores

A Escola Pankararus Ezequiel é formada por um quadro de sessenta e um funcionários, destes, 31 estão exercendo a função de professor. Grande parte do professorado acumula dois vínculos, sendo professor efetivado por uma prefeitura e exercendo minicontrato pelo Estado. Às vezes, são professores em uma determinada escola e secretários, ou bibliotecários, ou gestores, em outra, em aldeias diferentes. Distinguimos entre os professores concursados pela prefeitura de Tacaratu ou de Jatobá, cedidos pela prefeitura de Jatobá, ou Tacaratu, e professores com minicontratos pela SEDUC. Apenas um docente da escola é funcionário efetivo da Secretária de Educação do Estado.

Segundo a secretária da escola, a distribuição dos funcionários se apresenta como no quadro abaixo, lembrando que a escola funciona nos três turnos: manhã, tarde, e noite.

Função	Quantitativo
Professor Responsável	1
Coordenadores	3
Secretários	4
Auxiliar de Secretária	4
Bibliotecário	4
Disciplinario	2
Professor Infantil	3
Professor Fundamental	6
Professor Fundamental	8
Professor EJA	5
Travessia	1
Professor Médio	8
Merendeira	5
Auxiliar de serviços gerais	6

Os vínculos empregatícios dos funcionários, principalmente dos professores, são precários nas escolas indígenas, pois não existe ainda uma legislação que regularmente a categoria de professores indígenas no estado. Na escola Pankararus Ezequiel, pudemos identificar esses vínculos através do regime de 'cedência'. Os professores são oriundos dos municípios adjacentes por contrato, ou minicontrato. Segundo informações fornecidas pelo técnico da SEDUC, Enéas de Sousa, o minicontrato é temporário, com duração prevista para

dois anos, mas pode ser prorrogado por mais dois anos de acordo com a legislação trabalhista. Devido à prorrogação por um prazo de quatro anos no contrato de alguns educadores indígenas, foi necessária a criação de um Termo de Ajuste de Conduta, que permite a prorrogação dos vínculos empregatícios através da interveniência do Ministério Público.

No total de trinta e um professores atuando na escola Pankararus Ezequiel, apenas um único professor, casado com uma Pankararu, foi categoricamente reconhecido como não índio e este atua na sala do Programa Travessia¹⁵. Outra indicação sugerida de uma professora como não pertencendo à etnia, foi retificada, pois apesar de não morar na aldeia possuía laços sanguíneos com os Pankararus. Há professores que apesar de serem Pankararu não moram necessariamente nas aldeias. Alguns residem nas localidades próximas ao TI Pankararu, principalmente, em Itaparica ou no centro de Jatobá. No decorrer da pesquisa percebemos que o indígena morador dos municípios, e não da aldeia, não é percebido como condição desfavorável para o fortalecimento da sua identidade Pankararu. O fundamental é a participação deste nas tradições e obrigações, como também, na manutenção dos vínculos afetivos estabelecidos com seus familiares.

Com relação à formação dos professores, muitos já possuem curso de licenciatura, na sua maioria em pedagogia e outros estão cursando alguma graduação. Inclusive, encontramos professores cursando Licenciatura em Educação Intercultural oferecida pela UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. Alguns poucos professores, apesar de possuírem licenciatura, estão fazendo outra formação acadêmica, como por exemplo, em Direito, com a intenção de migrar para uma profissão mais rentável.

A graduação está relacionada à atuação nas disciplinas exigidas no currículo voltado para os conhecimentos ditos universais, ou seja, as disciplinas comuns a todas as escolas estaduais em Pernambuco. Contudo, os professores das disciplinas de Educação Física e Cultura e arte indígena trabalham especificamente conteúdos voltados para a valorização e afirmação da etnia. Os

¹⁵ Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco cuja finalidade é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de educação pública.

professores de Arte e Cultura Indígena são educadores que detém conhecimento nos saberes Pankararu São indicados para atuarem como guardiões e multiplicadores desses saberes no cotidiano das atividades escolares, sem necessariamente, possuírem formação pedagógica para lecionar, condição garantida por lei. Esses educadores formam grupos diferenciados dos demais, constituem coordenação própria e atuam em todas as escolas das aldeias. Eles são responsáveis por elaborar e por vezes executar projetos cujas temáticas estão relacionadas com aspectos da tradição Pankararu.

A disciplina Cultura e Arte é composta por um grupo de doze educadores itinerantes. De acordo com Rita de Cássia, principal articuladora e coordenadora do grupo, esses educadores além de cumprirem a carga horária nas escolas onde estão lotados também atuam nas atividades elaboradas para as escolas indígenas estadualizadas. Nem todas as escolas possuem um professor de Cultura e Arte. A dinâmica do grupo como itinerante garante a participação de todas as aldeias nos projetos elaborados pelo grupo.

Para Fernando, educador de Cultura e Arte e cantador de toantes, os projetos, além de fortalecer as tradições, combatem o preconceito, é uma forma de resistência contra o 'povo envolvente', referindo-se especificamente a cidade de Tacaratu. Dando continuidade a sua fala, o educador lembra que os moradores da cidade se voltam para uma cultura que não pertence a eles uma vez que não valorizam as tradições Pankararu. Um exemplo dessa desvalorização é quando os indígenas não são convidados para fazerem apresentações quando de atividades culturais na cidade. Desse modo esses projetos trabalhados nas escolas teriam como finalidade a vivência e o respeito das tradições indígenas. Nas palavras do educador,

os cantos indígenas, que é os toantes, é a pintura corporal, as plantas medicinais, nossos conhecimentos, o respeito pelos mais velhos, o respeito aos nossos rituais, a valorização do patrimônio tanto natural e não natural, nosso meio ambiente, os animais, os pássaros, sobre a terra, os vizinhos que convivem do lado da gente que estão na Terra Pankararu e não nos dão valor.

Os educadores de Educação Física diferenciada possuem uma organização de trabalho semelhante ao grupo de educadores de Cultura e Arte, pois trabalham numa perspectiva de valorização étnica, como afirma o professor

Alexandre dos Santos, idealizador dos jogos escolares Pankararu. De acordo com o professor Alexandre, “a intenção de através do esporte e as manifestações culturais do povo, preservar a cultura e valorizar a identidade étnica fortalecendo os jovens alunos Pankararu em suas tradições e ritos”. Para o educador, a Educação Física é pensada a partir da identificação de duas modalidades esportivas:

O esporte de Pankararu, é tudo aquilo que pertence à cultura a várias gerações, como a luta dos guerreiros, o bate gancho, puxada do cipó, arco e flecha e arremesso de lança. E o esporte em Pankararu, são todas aquelas atividades, que foram trazidas pelas comunidades não indígenas, como futebol, vôlei, atletismo etc.

Dentre as atividades realizadas pelo grupo os jogos escolares se destacam. Isto se deve ao envolvimento de grande número de alunos das escolas indígenas. Os jogos normalmente são realizados nos últimos dias do ano letivo no mês de dezembro, com a participação dos educadores de Cultura e Arte das escolas das aldeias. A primeira edição dos jogos escolares indígenas foi em 2004. Em 2005 ocorreu a 2ª edição. Contudo, somente em 2010 a atividade foi retomada pela coordenadora de ‘Cultura e artes, Rita de Cássia, com a participação dos educadores de educação Física e Cultura e Arte, além do coordenador das escolas indígenas e coordenadores pedagógicos.

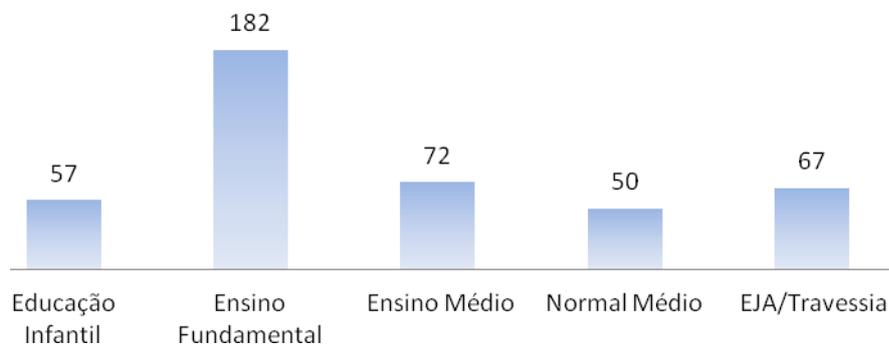
Em 2010 foram realizadas várias atividades na categoria modalidades tradicionais Pankararu. Algumas dessas modalidades são adaptações de tarefas relacionadas ao cotidiano das aldeias em outros tempos executadas pelas mulheres tais como caminhada da guerreira com pote de água na cabeça e corrida com feixe de lenha, e pelos homens, flechamento, numa adaptação ao ritual do flechamento do umbu, arremesso de lança, puxamento do cipó, luta corporal. Há também outras atividades que foram recuperadas, a saber, o bate gancho e a corrida de tora de pau, também resgatadas das brincadeiras de criança dos indígenas mais velhos, temos: jogo de bila, torneio de pião, torneio de castanha, pula corda, queimada de bola de meia, chicotinho queimado, pau de sebo e perna de lata. No dia seguinte, finalizando as atividades, as modalidades ditas não indígenas ocorreram, a corrida (2.000 m), o salto a distância, o boliche matemático e o futsal masculino e feminino. As modalidades apresentadas

também estavam organizadas em relação à faixa etária dos participantes, os alunos.

Os dois grupos de educadores de Educação Física e de Cultura e Arte tanto podem elaborar e realizar atividades quanto atuar separadamente em projetos específicos. No ano de 2011, no decorrer desta pesquisa, os educadores de Cultura e Arte estavam planejando uma atividade que pudessem apresentar às escolas as chamadas 'pontas de rama' surgidas do povo Pankararu. Para isso estavam contando com a possibilidade de viajar para São Paulo, Minas Gerais e Alagoas com a intenção de obter informações sobre o modo de vida dos seus descendentes Pankararu e assim, poder elaborar um projeto que registrasse e apresentasse aos mais novos os laços que os unem a essas 'pontas de rama'.

2.4 - O atendimento escolar em número

Conforme os dados fornecidos pela SEDUC, em 2011, as matrículas perfaziam um total de 428 alunos, concentrados principalmente nos Ensinos Fundamental e Médio, conforme distribuição apresentada na figura 1:



A escola possui ao todo onze salas de aula atendendo a, praticamente, todos os níveis e todas as modalidades da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do Normal Médio (antigo Magistério).

Apesar da boa qualidade das instalações dos prédios, o laboratório de Informática ainda não foi disponibilizado aos alunos, apesar de possuir doze computadores. A sua inatividade está relacionada à baixa qualidade do fornecimento de energia elétrica no local. Segundo Felícia, bibliotecária da escola, o laboratório de Informática está pronto há cinco anos, mas os doze

computadores nunca foram usados. Para que o laboratório funcione é necessário um novo transformador, com a ampliação da escola o atual transformador não é suficiente para alimentar um número maior de pontos de energia. No mês de março, no decorrer da minha pesquisa de campo, não visitei as turmas que funcionam no turno da noite, Ensino Médio, EJA e Normal Médio, visto que ficaram sem aula por aproximadamente dez dias por falta de energia elétrica.

A propósito da qualidade da energia elétrica fornecida, alguns moradores atribuem à baixa qualidade desta como uma forma de represália da companhia elétrica na tentativa de pressionar a comunidade para que efetuem o pagamento do fornecimento dessa energia, indo de encontro ao acordo realizado com a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco - CHESF das instalações das torres e cabos de transmissão elétrica no TI Pankararu, nas décadas de 70 e 80. Contudo, segundo matéria datada de 2004, pelo Diário de Pernambuco¹⁶, a dificuldade em realizar o acordo entre a CHESF e o Povo Pankararu está no consenso do uso do valor ofertado que será recebido pela etnia, uma indenização de R\$ 1,5 milhão pela utilização de terras para passagem de uma linha de transmissão de energia. A relocação das antenas de transmissão custaria, para a empresa, aproximadamente 8 milhões de reais.

2.5 - Contextualizando a escola no momento político da pesquisa

Até então, foi apresentado à escola indígena privilegiando a descrição do lugar, do espaço ocupado, sua estrutura física e organizacional. As próximas linhas estão pautadas na contextualização e na compreensão do momento político no qual se encontravam a instituição. Isto implica na percepção do conjunto de circunstâncias que embasaram o momento da realização da pesquisa.

A pesquisa foi realizada num período político de tensão vivenciado pelos atores sociais das escolas Pankararu, em destaque a escola Pankararus Ezequiel. Neste caso, a complexidade em abordar situações que envolvem a disputa está atrelada, primeiramente, à dificuldade em obter informações sobre os reais motivos que circunstanciaram a situação entre os envolvidos. Pois, para

¹⁶ http://www.pernambuco.com/diario/2004/08/26/economia17_0.html

tanto, é necessário estabelecer entre algumas pessoas do grupo cumplicidade, ou estar presente em situações propícias e reveladoras, relacionadas ao tema em pauta. Outra questão a ser ressaltada foi o incômodo que o assunto provocava entre os educadores, não apenas no que diz respeito à explicação dos fatos relacionados a um momento de discordância e fragilidade do grupo, mas também ao clima de tensão entre eles.

Para o sociólogo Georg Simmel (1993), o conflito é uma função social relevante e natural no seio de um grupo, pois, o conflito é decorrente de uma situação que envolve dois elementos antagônicos, comuns ao ser humano. Ou seja, isto significa que o conflito é constituído por dois princípios, a saber, o princípio do combate e o princípio da união, ambos, uma forma de síntese do negativo e do positivo. A dinâmica provocada pelo confronto desses elementos busca, essencialmente, a interação do grupo, sua unidade mesmo que temporária. Percebemos, portanto, que o conflito é um fenômeno positivo, uma forma de relação social, de interação, que pode ser concebida como um meio para se chegar a um consenso, ou ao surgimento de uma unidade harmoniosa.

Em suas análises sobre a noção de conflito desenvolvida pelo sociólogo, a antropóloga e socióloga Ludmila Moureira Lima (2005, p.8) afirma que

A proposta de Simmel parece-nos adequada por buscar uma interpretação dialética das situações de conflito, ou procurar, nas interações sociais entre indivíduos ou grupos, processos que, embora lidos como desagregadores ou aniquiladores de uma das partes envolvidas, por vezes carregam, na oposição, algum tipo de consenso ou unidade.

A autora conclui suas ponderações sobre o conceito de conflito afirmando que os atores sociais envolvidos nesse contexto, em posições opostas, “sugere a existência de relações cuja unidade reside na tensão e não na harmonia.” (2005, p.8).

Conversar sobre o conflito existente naquele momento despertava esquivos e meias palavras entre os educadores. Percebi que para esses atores a ideia de conflito estava diretamente relacionada a aspectos negativos da vida social daquele grupo, pois para alguns evidenciava certa fraqueza do grupo, e, portanto, não deveria ser exposto publicamente.

Escrever algumas linhas sobre o que provocou a situação de tensão existente no grupo não foi tarefa fácil. Além da dificuldade de ter acesso às informações que pudessem esclarecer o ocorrido, questionei até que ponto eu tinha o direito, enquanto pesquisadora, de tratar publicamente um assunto aparentemente velado. Sem contar que, ao analisar as diversas versões que surgem à interpretação dessas versões podem levar ao risco de algum modo estar mais próxima a uma das versões apresentadas.

Se nas prévias da pesquisa descartei a possibilidade de abordar a respeito do clima de tensão existente, com o passar do tempo comecei a perceber a importância de contextualizar o momento político do grupo. Essa situação interferiu nas reconfigurações das relações presentes nas escolas, como também, no andamento dessa proposta de trabalho. A situação posta era fundamental para a percepção do objeto da pesquisa em sua totalidade. Após me familiarizar com o tema e buscar estratégias para obter as informações necessárias através de pesquisas documentais, percebi que o conflito instaurado não era tão velado quanto parecia. O incômodo causado entre os atores sociais ao serem abordados a comentar sobre o assunto era bem maior.

Nas primeiras impressões do ambiente escolar era facilmente perceptível a organização em grupos por parte dos professores ocupando diferentes locais. Dentre esses professores, poucos eram os que sem dificuldade circulavam entre os espaços comuns. Apesar do clima levemente tenso, todos me dispensavam um tratamento com respeito, cordialidade e certa desconfiança. Esse foi o principal desafio que se impôs à pesquisa, ou seja, a dificuldade em se obter informações sobre o fato que desencadeou a situação de tensão no grupo. Em poucas ocasiões presenciei comentários sobre prováveis divergências que, em sua maioria, eram realizados em códigos ou sinais. Descartei então a possibilidade de insistir nos questionamentos a respeito das disputas junto aos educadores, mas, pelo que pude perceber, a situação de tensão envolvia outras instituições, além da Escola Pankararus Ezequiel.

Iniciei uma pesquisa eletrônica no intuito de obter informações sobre o conflito. Recorri, por diversas vezes, aos documentos postados na internet pelos próprios Pankararu, nos sites indígenas. Através da leitura de uma matéria

publicada no portal *Índios on line*, intitulada ‘Comunidade educativa se reúne juntamente com lideranças das aldeias do povo Pankararu, caciques, zeladores e zeladoras Práias’, publicada em novembro de 2009, sobre uma reunião organizada pelas coordenadoras das escolas Pankararu. Comecei a identificar as instituições envolvidas e a dimensão do conflito. Segundo a ata disponibilizada pelo MPF, a reunião em questão teve como objetivo,

Discutir denúncias no Ministério Público Federal sobre a educação escolar do povo Pankararu, na sua estrutura, organização e funcionamento no sistema estadual de ensino de Pernambuco. As denúncias são de natureza explícita, envolvendo todos os profissionais em educação: professores e professoras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, motoristas, equipe de gestão das escolas Pankararu, e demais categorias, apontando irregularidades em todos os setores educacionais, comprometendo a vida dos nossos futuros guerreiros Pankararu. Os denunciantes pedem sigilo dos seus nomes, uma vez que envolve quase todos os povos indígenas de Pernambuco. O Ministério Público Federal da Instância de Garanhuns-PE é quem estar com os inquéritos instaurados para as devidas apurações.”(Luciano Pankararu)¹⁷

No campo, tentei iniciar as conversas com os educadores a partir dessa publicação. Mesmo assim, as respostas continuavam evasivas. O que é assunto que ainda causa constrangimento entre os educadores, principalmente os da Escola Ezequiel Pankararus. Apesar da denúncia envolver “quase todos os povos indígenas de Pernambuco”, foi no cotidiano dessa escola que a tensão se instaurou de fato, acarretando mudanças na sua organização interna.

No decorrer da construção desse texto, privilegiei as falas dos atores sociais envolvidos de algum modo na situação de conflito instaurado na escola e os registros documentais, pois, apesar da tensão, não testemunhei nenhuma situação de divergência político-administrativa envolvendo grupos nem educadores.

A pesquisa de campo foi realizada dois anos depois da denúncia ser oficializada no Ministério Público Federal, no ano de 2009, mas, meses depois das reorganizações administrativas indicadas pela SEDUC para as escolas. As escolas implicadas, e conseqüentemente, os envolvidos ainda se encontravam num momento de acomodação, de adaptação a esta nova fase, caracterizada

¹⁷ <http://www.indiosonline.net/comunidade-educatica-se-reune-juntamente-com-liderancas-das-aldeias-do-povo-pankararu-caciques-zeladores-e-zeladoras-de-praias/>

pelas mudanças provocadas pelas disputas políticas travadas na aldeia e no espaço escolar.

Ao continuar nessas incursões eletrônicas, acessei o portal do Ministério Público Federal - MPF, onde constatei que o número de inquéritos envolvendo os Pankararu, num espaço de tempo de oito anos, apresenta-se como algo corriqueiro a solicitação ao MPF da instauração de procedimento administrativo. Tais inquéritos estão relacionados a diversos assuntos tais como aplicação de recursos, maus tratos, conflitos envolvendo demarcação de terras entre os indígenas ou entre indígenas e posseiros, questionamento da gestão de alguma instituição que presta serviço à comunidade, conflito entre índios e técnicos da FUNAI, ou até mesmo a fiscalização do processo de estadualização das escolas das aldeias.

Assim, através de relatórios e de processos postados no site do MPF¹⁸, tive acesso a uma documentação que registra o encontro de representantes da SEDUC, da etnia Pankararu e da FUNAI. No texto do relatório estão registradas considerações fragmentadas de alguns participantes da reunião, principalmente, do promotor público, que revela, brevemente, o porquê da dissonância instaurada nas escolas Pankararu.

A referida reunião foi realizada na sede da SEDUC, em Floresta, em maio de 2009. Presidida por uma gestora da SEDUC, além da presença de mais cinco representantes da Secretaria de Educação, também se encontravam presentes na reunião, um representante da FUNAI, os três caciques Pankararu e as duas coordenadoras das escolas indígenas Pankararu e o Procurador da República, como provável mediador. O objetivo do encontro era

[...] discutir a educação escolar no seio da comunidade indígena Pankararu visando à melhoria da organização administrativa e pedagógica das escolas, diante dos conflitos internos da etnia e das obrigações da Secretaria de Educação do Estado em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do respectivo Ministério.”

As falas iniciais, como constam no relatório, foram proferidas pelas funcionárias da SEDUC. A primeira declaração refere-se diretamente ao prejuízo à educação indígena Pankararu decorrente da “disputa pelo poderio do cacicado

¹⁸ Endereço de acesso ao documento:

http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/informativo_juridico/docs_informativo_juridico/Relat001.pdf

na comunidade”. A declaração seguinte corrobora a observação anterior, acrescentando que “É presente a divisão do grupo indígena em dois núcleos representados por caciques diferenciados, que mesmo visando o bem comum da comunidade possuem disparidades nos meios de execução (...)”.

As colocações posteriores realizadas pelas representantes da SEDUC consistem em apreciações sobre as contratações de novos professores, que além de estarem relacionadas ao aumento do número de matrículas de alunos, estão atreladas à submissão de etapas a serem cumpridas com sucesso e respaldadas pela legislação. Tais etapas dizem respeito à análise de currículo, a comprovação de escolaridade, a confirmação de experiência no magistério e a validação final do cacique. Somado aos comentários sobre as contratações de professores, são citados outros serviços prestados pela Secretaria de Educação em prol da execução da educação específica e diferenciada, a saber a preservação dos equipamentos escolares, a merenda escolar e a capacitação de professor.

Depois da exposição das representantes da SEDUC, José Alto, um dos três caciques, comentou sobre as dificuldades em manter a tradição do cacicado. Com relação a situação da Educação Escolar Indígena Pankararu, ele discorre sobre o desejo do índio pelo ‘desenvolvimento’ escolar e que o progresso pessoal do índio seja por mérito. Contudo, a respeito das contratações de professores, José Alto defende que cabe às coordenadoras das escolas, por melhor conhecimento específico, indicar o profissional do magistério. Além do que, “os cargos da escola não podem ser vitalícios, que outros Pankararu devem ter a possibilidade de participar da estrutura social da comunidade como um todo não se fortalecendo o empreguismo”.

Com relação a Pedro Monteiro, também cacique Pankararu, os seus comentários referem-se às questões feitas pelas representantes da SEDUC ao cacique no que diz respeito às novas contratações, à preservação de bens escolares à alocação de transporte e à merenda. O relatório da reunião não faz referência, às respostas dadas pelo Pankararu sobre tais assuntos. O registro que consta da fala do cacique refere-se a questão da qualificação profissional, “mesmo não tendo a melhor qualificação (graduação), o professor validado pelo seu cacicado pode se desenvolver e melhorar dentro da sala”. A terceira cacique

presente, Hilda Bezerra, do TI Entre Serras Pankararu, não comenta sobre as questões debatidas anteriormente. Sua justificativa está respaldada em seu desconhecimento dos problemas enfrentados pelos seus vizinhos, mas, oportunamente solicita às autoridades agilidade no processo de estadualização das escolas localizadas na área indígena de Entre Serras.

A última página do relatório está dedicada às ponderações e às recomendações realizadas pelo Procurador da República. Ao iniciar seus comentários, o procurador evidencia que preside os trabalhos no 2º Ofício da Procuradoria da República Pólo Serra Talhada-Salgueiro há pouco mais de uma semana. Segundo registros, o mediador ratifica, segundo o relatório, “a necessidade da preservação da cultura indígena e da autonomia dos povos”, evidenciando a importância da conciliação entre os núcleos bipartidos da comunidade para torná-la mais sólida. Das cinco observações citadas no relatório, quatro estão sobre a responsabilidade direta do Governo do Estado e relacionadas ao cumprimento das obrigações da estadualização das escolas da aldeia Brejo dos Padres, são elas:

- ✓ Realização de concurso público para professores indígenas;
- ✓ Participação efetiva dos governos municipais e estaduais no que diz respeito à coordenação de ações na educação básica cuja premissa básica é o respeito e fortalecimento dos costumes e tradições dos Pankararu;
- ✓ Lentidão por parte do Governo do Estado em estadualizar as escolas que estão localizadas no território Entre Serras Pankararu e por fim,
- ✓ Provável irregularidade no não cumprimento integral dos contratos licitatórios dos transportes para os alunos e a merenda escolar.

A leitura do relatório foi bastante esclarecedora. Apesar da ausência integral dos registros das falas dos participantes da reunião, e sem nenhuma menção ao pronunciamento das coordenadoras das escolas Pankararu, o texto oportunizou a identificação do foco principal das tensões existente na escola. Desse modo, percebi que no espaço escolar se reproduzia as mesmas tensões provenientes das disputas travadas entre os caciques, e diferentemente da atual configuração da gestão das escolas Pankararu representada por apenas um coordenador, no período que se instaurou o conflito a administração das escolas

pankararu era compartilhada por duas coordenações. Há alguns anos, o conjunto das escolas foi dividido em dois pólos, e conseqüentemente duas coordenadoras responsáveis pelas escolas pankararu, esta divisão não denotava simplesmente uma organização administrativa mais eficiente. A divisão ocorreu principalmente porquê a coordenadora das escolas estava sobrecarregada com as atribuições. Porém, na nova configuração já se desenhava uma disputa interna bipartite entre as forças políticas.

As querelas entre os caciques já eram motivo de comentários, como consta no texto no qual me deparei com o destaque das disputas travadas entre os caciques Pankararu, no portal Retomada Indígena¹⁹, em 2005:

O povo Pankararu, localizado entre os municípios de Tacaratu e Inajá, está dividido. Parte dele reconhece como cacique Pedro Monteiro da Luz, 39, e a outra parte reconhece José Alto do Santos, 56. Ambos garantem que ganharam a última eleição realizada no local. Isso sem falar na situação de Entre Serras, área regularizada recentemente pela Funai que está atualmente sob o controle de Dona Ilda Constante.

Na mesma reportagem são identificados os prováveis catalisadores que propiciam tal situação:

Para o pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e um dos coordenadores do projeto Território e Memória Indígena no Nordeste Brasileiro, Marcondes Secundino, a Funai sempre quer encontrar interlocutores nas aldeias que sejam a sua base de negociação. “Quando as lideranças tradicionais não estão mobilizadas com seus interesses, eles procuram passar por cima dessas lideranças e procurar outros interlocutores. Com isso termina provocando facções dentro dos grupos com o intuito de enfraquecer a luta.” Segundo ele, a cooptação de lideranças se dá através de favorecimentos, como repasse de recursos e cargos para índios, funcionários e representantes locais²⁰.

Contudo, os conflitos envolvendo as lideranças Pankararu não são recentes. Em sua dissertação, Arruti (1996) registra o relato de João Binga respeito da disputa travada por ele e outra liderança na sucessão dos cargos de cacique, categoria criada para a nova configuração da organização social e política Pankararu, sugerida por Carlos Estevão.

Para Cícero Silva, professor efetivo da SEDUC, o conflito não deve ser justificado pelo quantitativo de caciques existentes entre os Pankararu. Para ele,

¹⁹ <http://www2.uol.com.br/JC/sites/indios/terra1.html>

²⁰ <http://www2.uol.com.br/JC/sites/indios/terra1.html>

a questão do número de caciques não seria um problema se houvesse um consenso entre, um, dois três que fosse. Vamos analisar o que Pankararu está precisando e vamos buscar, no caso lá fora. Ou vamos todos na mesma direção ou cada um na sua direção, mas aí com o mesmo objetivo, e isso não acontece. O problema não é o número de cacique, ou o número de liderança e que, normalmente, tanto os caciques, quanto as lideranças são opositoras umas das outras. Se sou uma liderança e tendo conseguido algo, tem outra que vai e acha que não precisa daquilo, que o povo não precisa daquilo e desmancha.

Em entrevistas acidentais, alguns pankararu apontam que a conjuntura atual reflete a ausência de lideranças emblemáticas como João Binga, Quitéria Binga, Mané Bizouro, João Tomaz, João Moreno, Joaquim Serafim e Narciso Pedro, que apesar das disputas internas existia a preocupação de preservar a unidade do grupo.

Com a polarização da coordenação, o conflito foi trasladado para o espaço escolar, mas hoje percebemos a ausência das lideranças nas questões educacionais. Ao indagar o professor Cícero sobre o papel dos caciques nas reuniões, ou a participação dessas lideranças em outros momentos considerados importantes, o professor foi enfático ao responder que,

todas as escolas indígenas, elas tem como base a liderança, tudo que é para ser feito nas escolas indígenas é feito com o aval da liderança, é para a liderança participar ativamente das decisões. Tanto que nesses 'encontrões', eles tem muitas lideranças presentes. Por que isso não acontece? No caso, com os Pankararu. As lideranças elas, de certa forma, começaram a participar. A intervir, de forma negativa, criou vários problemas na educação. Aí, nos enquanto, professores, começamos a ver mais o lado negativo que digamos assim o lado positivo. E aí nos travamos, digamos, uma briga interna com a liderança. De certa forma, a escola não é que seja norma ser independente, não é. Pelas normas, digamos assim, já que existe a organização COPIPE, pelas normas era para liderança, realmente, está participando ativamente. Tudo que é for decisão é pra ser com aval da liderança.

Apesar das pistas iniciais apontarem para uma relação bipartite entre os grupos no cotidiano da escola, as observações realizadas apontavam para a coexistência de três grupos distintos. Dois desses grupos foram identificados como grupos de lealdade política, aparentemente, relacionados com os caciques. O terceiro grupo por sua vez, atualmente responsável pela gestão da escola, ainda não tinha sido relacionado com nenhuma liderança. Desse modo, as ponderações realizadas por Cícero foram esclarecedoras. O grupo de fato não tinha interesse em estar relacionado com alguma liderança, constituindo assim, uma liderança paralela às existentes na aldeia para assuntos educacionais.

Segundo o professor, não cabe às lideranças decidir sobre a contratação dos educadores, e sim à coordenação. É função da direção avaliar se precisa e o que precisa. Cícero completa as suas reflexões apontado que duas escolas dentre as demais se posicionam categoricamente contra a participação das lideranças nas decisões envolvendo questões de ordem educacionais na escola. Para ele,

a Escola Pankararus, principalmente, a Escola Pankararus Ezequiel, foi o foco de tudo. E ela procura se libertar da liderança porque estava participando de forma negativa, interferindo de forma negativa. [...] A Ezequiel, principalmente, a escola Pankararu Ezequiel é a que menos trabalha com a liderança. Nos mesmos nos colocamos que nos somos independentes. Se eu respondesse essa pergunta e quem sabe a pessoa questionar a veracidade, realmente não é. Pela organização, liderança participa na gestão da escola.

Diante do exposto, percebemos que a situação posta na escola Ezequiel Pankararus não é um fenômeno isolado, apesar das peculiaridades, das circunstâncias. A antropóloga Mariana Paladino (2001, p. 29-30), ao comentar sobre o ‘papel do professor indígena’, já apontava, para o surgimento de, ‘um novo tipo de liderança exercida pelos professores indígenas’, gerando, portanto, conflitos com as ‘lideranças tradicionais’ ou entre ‘facções em torno à obtenção de cargo’.

As discussões, inicialmente polarizadas, entre o cacicado proporcionaram o surgimento de um grupo que não apenas se proclama como também, foi e é referendado pela agência educacional, como independente das questões políticas internas. Esse grupo tornou-se então, o principal articulador entre os Pankararu e a SEDUC para as questões educacionais.

Nos dois primeiros capítulos tivemos a intenção de contextualizar as políticas educacionais indígenas na trajetória da educação escolar desse grupo, assim como apresentar a Escola Pankararus Ezequiel como espaço de investigação etnográfica. No próximo capítulo apresentaremos e analisaremos as categorias Cultura e Interculturalidade proferidas pelos atores diretamente responsáveis pela execução da educação escolar indígena, como mecanismos imprescindíveis no ‘fortalecimento da identidade Pankararu’.

CAPÍTULO III

Cultura e Interculturalidade: categorias de resistência e fortalecimento da identidade Pankararu

A identidade étnica pode ser formas de resistências ou conquistas de espaço (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.236), é, assim, constituída a partir de relações interculturais, pois o sentimento de pertencimento se desenvolve no confronto com o 'outro'. Para Weber (1972), o grupo étnico é distinguido de outras categorias sociais existentes no âmbito da sociedade moderna. Em 1922, o sociólogo já identificava o agrupamento humano em torno dessa caracterização que não se dá, necessariamente, pelos laços de consanguinidade ou afinidade, mas por ancestralidade, partilhas de hábitos e costumes. As observações de Weber (2009, p.270) sobre o nascimento da ideia de coletividade étnica são pautadas fundamentalmente na perspectiva de comunidades políticas, em que a religião teria um papel crucial nesse ajuntamento. Suas análises foram resultado das suas observações no surgimento de colônias de estrangeiros em países com políticas favoráveis à migração, sobretudo nos Estados Unidos da América - EUA. Portanto, a ideia de pertencimento a um determinado grupo étnico não era condição exclusiva dos laços de parentesco, mas da crença subjetiva de uma mesma procedência.

Para a socióloga Françoise Lorcerie (2004), Max Weber foi o fundador do paradigma da etnicidade, pois, o autor se interessou pela produção social de uma identidade comunitária inserida nas sociedades modernas, cuja noção de etnia está vinculada muito mais a grupos dotados de uma organização político-social do que a grupos minoritários. Portanto, do ponto de vista da Epistemologia, o conceito de identidade é uma categoria construída socialmente e não algo que está relacionado intrinsecamente aos indivíduos que constituem o grupo étnico.

Weber não foi o único teórico a observar o surgimento desse fenômeno de agrupamento em determinados países provenientes de deslocamentos populacionais. Entretanto, é após a Segunda Guerra Mundial que esse fenômeno cresce consideravelmente. Nas Ciências Sociais, a noção de etnia vai tomando espaço em detrimento do conceito de raça. Desse modo, o contato interétnico emerge como um fenômeno social comum ao mundo moderno.

Em suas ponderações, Cardoso de Oliveira (2006) considera que a identidade como um fenômeno sociocultural não é um conceito visível às vezes. Trata-se de um fenômeno cuja inteligibilidade requer contextualizá-lo no interior das sociedades que o abrigam. Partindo desse princípio, percebemos que existe uma diversidade dos modos e dos processos de construção identitária. No que diz respeito à identidade étnica, o autor nos convida para uma das etapas do seu *métier*, observar os fenômenos desenvolvidos a partir das relações interétnicas e suas repercussões no indivíduo e na sociedade, pois tais fenômenos se revelam dentro de uma relação assimétrica, caracterizando a própria identidade do grupo social. A identidade étnica se apresenta como um fenômeno apreensível enquanto sistema ideológico das representações coletivas de um grupo étnico, assim concebido como um caso particular de identidade social. Portanto, para o antropólogo, a noção de identidade étnica está intrinsecamente relacionada ao entendimento da identidade contrastiva, modelo de compreensão das relações estabelecidas entre *nós* e os *outro*”.

Em 1969, Barth (*apud* POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1995) já propunha considerar a fronteira étnica como um fenômeno que define o grupo, pois, permite a persistência das diferenças culturais, muito mais que a matéria cultura. Assim, o autor propõe uma reflexão sobre os mecanismos que proporcionam o surgimento de um grupo étnico numa sociedade abrangente e não mais exclusivamente suas diferenças. Isto significa que, em tais processos de distinção, os traços que “levamos em conta não são a soma das diferenças ‘objetivas’, mas unicamente aqueles que os próprios atores consideram como significativos” (BARTH *apud* POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1995, p. 195) para estabelecer a relação com o *outro*.

Hoje é um consenso entre os cientistas sociais a importância das fronteiras sociais. Segundo o antropólogo Eriksen (1993, p.1), « [...] the members of human groups have an "innate" propensity to distinguish between insiders and outsiders, to delineate social boundaries and to develop stereotypes about "the other" in order to sustain and justify these boundaries.”

No mesmo texto, Eriksen (1993) evidencia a ambiguidade da noção de etnicidade que, por vezes, considerada, uma propriedade relacional de qualquer

sistema social, ou um conceito, antes, ser confinado a um tipo específico de sociedade histórica.

Tomando como ponto a ambiguidade do termo etnicidade, o autor aponta para percepções diferentes sobre este conceito e relaciona-o com seus respectivos autores. Para Cohen, por exemplo, a etnicidade pode ser percebida, como um tipo peculiar de organização política informal (*apud* ERIKSEN, 1996). Na compreensão de Comaroff e Fardon a etnicidade é percebida como produto do colonialismo e do capitalismo (*apud* ERIKSEN, 1996). Segundo Barth, um mecanismo de fronteira que separa grupos endogâmicos, entre outros autores que ele analisa (*apud* ERIKSEN, 1996). Assim, diante de tantas possibilidades, Eriksen afirma que a principal ‘questão não é o que etnia?’, e sim, ‘qual seria a noção de etnia mais ‘frutífera?’

As possibilidades de escolher uma abordagem que propiciasse um entendimento mais abrangente sobre o objeto central da pesquisa, ou seja, os mecanismos de valorização e a afirmação étnica entre os pankararu, recorreremos às ponderações sobre etnicidade realizadas pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009). Esta inclinação se deu pelo fato de que suas análises são oriundas de contexto sociocultural semelhante ao observado nesse trabalho, grupo étnico de intenso contato com a sociedade abrangente.

Para a autora (2009, 237 e 238), a etnicidade é identificada como linguagem e não apenas como formas institucionais, crenças, práticas e valores, ou seja, representações dos grupos étnicos, mas enquanto comunicação, a relação desta linguagem com outro (s) grupo(s). Os grupos étnicos não são definidos a partir de sua cultura, a cultura de contraste que entra de modo essencial na etnicidade desse grupo.

De acordo com Carneiro da Cunha (2009, p.237),

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situação e intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos.

Portanto, ao abordar a questão da identidade Pankararu, iremos considerar a resignificação e a apropriação desses dois conceitos, por seus sujeitos sociais no cotidiano da escola. A partir de estratégias de apropriação e resignificação das categorias cultura e interculturalidade enquanto propulsoras de fortalecimento e afirmação étnica.

3.1 - Contextualizando o conceito de cultura na Educação Escolar Indígena

Apesar dos avanços e das conquistas no processo de escolarização indígena, promotora de uma educação intercultural e bilíngue, a proposta da educação diferenciada e específica é cenário para interpretações múltiplas. Segundo a socióloga Elizabeth Coelho (2008, p. 3),

A questão das escolas indígenas é posta como uma questão nacional e deve ser tratada dentro dos parâmetros do Estado Nacional. Dessa forma, evidencia-se a ambiguidade que marca o reconhecimento da diferença e o respeito aos povos indígenas.

No mesmo texto, intitulado *Escola para índio: um projeto colonizador?*, a autora também pontua que além dos parâmetros do Estado Nacional destacar a língua materna como a sua segunda língua, impõe a língua portuguesa como obrigatória, “na tentativa de construir processos de escolarização que se pretendem interculturais” (COELHO, 2008, p. 3).

No que diz respeito ao conceito de cultura proferido nos debates sobre a educação indígena, o antropólogo Luis Grupioni (2008, p. 198) identifica que são muitas as interpretações sobre este conceito e que “não se produz um único discurso ou um único uso da cultura, mas muitos discursos, que se adaptam e são moldados de modo próprio a cada contexto particular de interlocução.”.

Também, percebemos ambiguidade no que tange o entendimento da noção de cultura nos diversos documentos oficiais. Na dissertação sobre Educação Escolar Indígena, a pedagoga Verônica Pereira (2003) constata que se de um lado a Constituição de 1988 não deixa explícita o conceito de cultura ao se referir às questões indígenas, de outro, a RCNEI “parece interpretar valores culturais e artísticos tão somente como ensino bilíngue, uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (PEREIRA, 2003, p. 59).

Ao analisar a implantação da educação indígena, na perspectiva de resgate da tradição entre os índios do Uaçá, Antonella Tassinari, percebe as

possíveis dimensões interpretativas sugeridas pelos atores sociais na execução da proposta diferenciada. Para a antropóloga (2001, p. 191),

A 'escola diferenciada' fica numa posição especialmente difícil, pois não é compreendida por aqueles formados no contexto antigo, que valorizava 'índios civilizados', nem tampouco é vislumbrada por aqueles que buscam espaço no contexto novo, em que se destacam as 'tradições indígenas'... As palavras 'tradição' e 'cultura indígena' parecem ter adquirido, no senso comum, um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las aos conhecimentos e práticas do dia a dia, (como também não conseguem os funcionários da Funai e do Núcleo de Educação Indígena da SEED-AP).

Ao explicar sobre o entendimento dos índios Xacriabá no que diz respeito às atividades escolares e às práticas tradicionais, Verônica Pereira (2003, p. 71) observa que,

as comunidades Xacriabá mostraram-me que os locais onde certas práticas culturais se desenvolvem são diferenciados. Algumas que foram trazidas para a escola, têm o seu lugar de origem em espaços fora da escola. Há os espaços — tanto geográficos como sociais — das festas, das rezas, das danças etc., e cada qual comporta um significado único, específico e particular naquela comunidade. Portanto, a não — compreensão do significado das práticas culturais em sua gênese poderá levar a apropriações e utilizações equivocadas.

Grupioni (2008, p. 195), em um dos capítulos da sua tese, faz considerações a respeito da relação entre cultura e educação, elegendo os encontros de formação dos educadores indígenas como um novo espaço de enunciação cultural e de pertencimento étnico.

Mas esse fenômeno, em que a noção de cultura passa a ser processada e reificada, não é exclusivo do Brasil. Segundo Stephen Hugh-Jones (2003) , ao se referir à educação escolar entre os Tukano na bacia do Uaupés, na Colômbia, logo após a promulgação da Constituição de 1991, também, passam a reconhecer o pluralismo étnico, cultural e linguístico daquela nação dentre outras inovações. O autor (HUGH-JONES, 2003, p.129) afirma que, a noção de cultura designa doravante explicitamente uma particularidade étnica que comporta direitos e privilégios específicos, como também, é vista como um recurso que pode ser preservado, perdido ou recuperado. Para o antropólogo (2003, p.130).

se essa nova concepção de cultura é mais explícita, ela também é mais restritiva. A noção de "cultura" é crescentemente utilizada para designar uma escolha limitada de traços mais característicos e exóticos como os adereços de plumas, as danças tradicionais e os mitos. Juntamente com a língua, tais elementos são considerados como caracterizando todos os povos indígenas, e como distinguindo estes das populações brancas.

Assim sendo, o processo de apropriação da educação escolar indígena perpassa pelo entendimento do conceito de cultura, que no cotidiano da escola, é ressignificado, assumindo várias interpretações.

O conceito de cultura entre os educadores da Escola Pankararus Ezequiel está atrelado ao fazer, ao ser Pankararu no cotidiano da aldeia; mas, contempla também, sinais diacríticos significativos e que foram fundamentais no processo de reconhecimento da sua indianidade. Nessa percepção, a professora Dôra afirma que,

a cultura Pankararu é nossa vida toda. É você ver e acreditar no que faz. Ter sua crença é ter sua tradição. Eu sigo a minha cultura porque eu tenho a minha crença. Eu vivencio a minha tradição, eu me sinto uma índia mesmo, eu sou uma índia. Quando alguém diz, mas você não parece. . .eu digo só porque eu tenho a minha cultura e é diferente da sua. Não é que eu não dance igual a você, não cante igual a você, mas eu tenho a minha própria, que é minha tradição, eu tenho a minha crença, que é minha: dançar o Toré, cantar os toantes, fumar o capiô, comer da comida que é oferecida nas tradições.

Assim, a identidade étnica apresenta-se atrelada às práticas cotidianas e ritualísticas, ao fazer pankararu, mas igualmente, à valorização dos espaços onde são realizadas tais práticas. Foi o que identifiquei na fala de Ronaldo, professor do quinto ano do Ensino Fundamental. O pertencimento ao território surge como fator primordial, em detrimento das semelhanças biofísicas para garantir a autenticidade da identidade étnica.

Para se identificar um indígena não tem que ter a pele, a tonalidade diferente do afrodescendente, afro-asiático. Vivemos num país que foi altamente miscigenado. Ser índio é praticar esses rituais. É na vivência, é no dia a dia, é no se identificar, no se achar e gostar de ser aquilo, não querer mudar, e estar aqui dentro. Eu moro aqui dentro, eu nasci aqui dentro dessa cultura. Pelo menos eu sendo um índio Pankararu que gosta da minha cultura, eu não posso sonhar em morar algum dia na cidade grande, por exemplo. Tenho que me identificar dentro da localidade e querer morar aqui, como inclusive eu moro. Eu quero, gosto de morar aqui nesse lugar. Ser índio é isso, se fortalecer nas suas práticas cotidianas fazer parte dos rituais. É algo muito forte dentro da nossa cultura e é o que mais se identifica hoje. Não só entre os Pankararu, mas em muitas etnias do Nordeste que perderam traços físicos culturais. Traços marcantes como a língua materna, infelizmente nós perdemos. Hoje, o que identifica os Pankararu é a sua forma de viver nos rituais praticados.

Além da importância do pertencimento, Ronaldo destaca a percepção equivocada do *outro*, daquele que está fora das práticas das suas tradições

através dos rituais, que para o professor é percebido como igual. Nas palavras dele,

os rituais são parecidos. Para aqueles que não conhecem tudo é a mesma coisa. Mas o significado de cada ritual é onde está a diferença. Nós temos vários rituais, os rituais de agradecimento. Por exemplo, agradecimento da colheita, boa ou mal, a gente vai para o terreiro do poente e faz esse ritual. Outros rituais sagrados, voltados para o espiritual. É quando a criança, jovem, idoso adoecem ou a gente vai lá chamar a entidades encantadas e faz um trabalho com a pessoa, faz os pedidos das orações e as obrigações e aí essa pessoa vai ficar boa tendo a fé naquele encanto. Nós temos as três rodas. As meninas podem participar. O menino do rancho é para os meninos, mas só pode ser no domingo.

Em uma atividade realizada pelos professores em atendimento às demandas provenientes da formação de professores indígenas sobre metodologia da pesquisa científica, realizada no município de Floresta, cujo produto final era a realização de um projeto de pesquisa contemplando os elementos culturais do grupo étnico, a principal dificuldade verbalizada pelos professores era isolar os símbolos distintivos do grupo, pincelado de uma tradição cultural emblemática usada como instrumento de resistência. Ao citar outras manifestações culturais pertinentes ao grupo étnico, como o ritual da penitência, com ligação como os preceitos da Igreja Católica, o mesmo foi descartado por não ser autenticamente indígena. Mesmo percebendo que todos os elementos indígenas ou não fazem parte da cultura Pankararu, os traços mais óbvios de indianidade são sempre usados como demarcadores de fronteiras.

3.2 - O papel da cultura na execução de uma educação escolar indígena

Em 2009, numa conversa com a então coordenadora das escolas Pankararu, Elisa Urbano, sobre se trabalhar cultura na escola na perspectiva da educação específica e diferenciada, em sua fala inicial Elisa refere-se à cultura apreendida através das danças, dos cantos, do ser Pankararu em sala de aula. Logo em seguida, na tentativa de retificar o seu discurso, ela profere que a cultura não é ensinada na escola, mas está presente no cotidiano da aldeia. O que se faz na escola, segundo os educadores “é valorizar e afirmar a identidade Pankararu” trazendo para a sala de aula a “sistematização dos saberes tradicionais”.

Ao iniciarmos a entrevista com Maria Pedrina e Dôra, professoras indígenas, sobre educação diferenciada, Pedrina foi a primeira a falar, referindo-

se ao passado para explicar a educação nas escolas indígenas nos dias de hoje
 Nas palavras de Pedrina

[...] antigamente, não tínhamos essa liberdade de trabalhar com os nossos conhecimentos, nossa cultura mesmo. Antes a gente fazia tudo que a Secretaria mandava, era como se fosse uma imposição. Eles definiam: vocês têm que trabalhar isso e a gente seguia. A gente seguia sem questionar. Hoje não. Hoje devido as nossas lutas, a partir daí, dessas reivindicações, das nossas conquistas passamos a ter liberdade, autonomia de trabalhar com o conteúdo específico e diferenciado as questões indígenas mesmos, a nossa cultura, os nossos conhecimentos, como o Toré, os Toantes que fazem parte das nossa cultura. Lendas, nós temos várias lendas e a partir daí podemos fazer a nossa contextualização.

No decorrer da entrevista, percebemos que alguns traços culturais são usados como ferramenta para proporcionar a afirmação e a valorização da identidade Pankararu. Não é a escola que torna a pessoa Pankararu, mas é no espaço escolar que ele aprende a valorizar a sua identidade perante o outro de fora da aldeia. Pedrina explica qual é o papel da escola diferenciada e como a proposta de uma educação indígena se efetua no espaço escolar.

a partir do diálogo, da conversa, da vivência, dos valores, repassando para eles a importância de ser Pankararu. Por que ser Pankararu? Na comunidade, na escola, eles aprendem em casa com os pais, na escola, eu acho, é apenas um reforço. Na escola é uma sistematização do que eles aprendem em casa, eles já nascem índios, eles já são índios, nasceram aqui na aldeia, então já nascem com aquele conhecimento da cultura. Por isso que eu digo, a gente vai apenas reforçar, apenas fazer com que eles realmente se sintam de verdade, não ter vergonha de sua identidade, de ser índio.

Nesse momento da entrevista, Pedrina relata que muitos são os Pankararu que ela encontra fora da aldeia, nas cidades vizinhas, em Petrolândia e em Paulo Afonso, e estes “não se identifica como indígenas”. Ela expõe o comportamento de alguns Pankararu em não se assumirem de fato enquanto indígenas devido ao receio de serem discriminados. Dôra, que acompanhava a fala de Pedrina em silêncio, intervém reforçando a questão sobre o preconceito existente dos não índios. No entanto, ela afirma que a escola é um espaço importante de resistência étnica.

A gente percebe que nossos alunos, nossas crianças, estão tendo mais essa visão, fortalecendo-se mais como índio. Antes quando a gente pedia para dançar um Toré, aqui mesmo dentro da escola, não era Pedrina? Eles não queriam participar, não queriam vivenciar nossa tradição dentro da escola, tinham vergonha.

A professora Pedrina justifica a ausência da prática de valorização e de fortalecimento étnico na escola de antigamente, ao afirmar que não se vivenciava isso dentro da escola. Para Dôra, o espaço escolar hoje tem um contexto mais propício para a valorização da identidade étnica, pois “quando começamos a falar dentro da sala de aula que nos somos importantes, nos temos uma tradição, nos temos uma história, nos temos uma cultura... a gente percebe que eles estão mais firmes”. No intuito de enfatizar a sua análise, Dôra observa que “hoje, se disser que vai ter Praiá na casa de alguém, ninguém quer ficar na escola. Isso já é uma forma de valorizar”. Pedrina completa o comentário lembrando que “atualmente, a participação dos alunos em atividades fora da escola e envolvendo as tradições é considerado aula, em nosso PPP - Projeto Político Pedagógico é um momento de aprendizagem”. Além do PPP, as professoras também fazem referência a outra ferramenta na execução da educação escolar indígena, a saber, calendário escolar diferenciado. No calendário Pankararu está previsto as realizações das atividades em sala de aula e em outros espaços pedagógicos.

Numa percepção diferente, ao relacionar as tradições quanto á execução da proposta da educação diferenciada, o professor Ronaldo acredita que não deveria haver confronto entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais. No espaço escolar, o aluno deve ser

[...] preparado para acompanhar o progresso do mundo lá fora. Não estamos isolados. Nós já temos um contato com o homem branco, na verdade alguns já são descendentes de branco. Então, não adianta pensarmos que vamos viver isolados. Eu não acho que só devemos aprender a dançar, a cantar o Toré, só a praticar os rituais, só a fumar o ‘campiô’ e saber o significado de tudo. Colocar num pacote só e dizer que é índio.

Contudo, na finalização de sua fala, o professor deixa claro a sua percepção do papel da escola quanto às atividade de ler, escrever. Aprender os conhecimentos práxis da natureza, das ciências humanas e tudo que engloba o conhecimento de uma forma geral, mas sem esquecer os conhecimentos da tradição Pankararu.

Ao tratar do espaço de educação escolar indígena, referirme-me, também, a uma determina organização social que se constrói a partir da execução de instrumentos peculiares a educação não-indígena. Em seu artigo intitulado

Produção e reprodução da cultura escolar, Ana Maria Gomes (2004, p. 325) nos traz a seguinte reflexão:

A possibilidade de se criar contextos escolares que sejam “culturalmente escolarizados” - respondendo assim à proposta de uma educação escolar diferenciada - choca-se assim como uma versão consolidada do que seja a escola, incluindo sua lógica de separação por grupos de idade, da especificidade mesma do espaço de aprendizagem em relação aos demais contextos socioculturais e das articulações com outras dimensões da vida da comunidade

Portanto, a presença da cultura escolar nas comunidades indígenas acarreta algumas mudanças, interferindo, de alguma forma, nos padrões socioculturais existentes. Desse modo, a dinâmica provocada por esse confronto é primordial para compreendermos os mecanismos de fortalecimento étnico na escola indígena Pankararu.

3.3 - A cultura como instrumento de valorização e de afirmação da identidade Pankararu

3.3.1 O aprendizado na escola

A execução de uma educação específica intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária nas escolas indígenas não é uma unanimidade entre professores, nem entre os pais dos alunos. Ao discorrer sobre educação indígena na aldeia, Dôra e Pedrina recorrem a um episódio para exemplificar a postura de alguns genitores em relação ao entendimento da proposta da educação diferenciada e específica, ou seja, da cultura Pankararu fazer parte dos conteúdos de ensino. A partir da experiência de Janaina Bezerra, professora do 1º ano do Ensino Fundamental, as suas colegas relataram com entusiasmo o ocorrido.

No decorrer de uma reunião de pais e professores, que se realizou no início do mês de julho de 2011, a professora Janaina se posicionou como defensora de educação diferenciada junto aos pais resistentes a esta proposta. Ao abordar Janaina a respeito da sua fala na reunião, ela explica que esse fato teve origem quando ela testemunhou comentários depreciativos por parte de algumas mães sobre os professores da escola estarem passando atividades relacionadas às tradições Pankararu. Janaína explica que,

“Não foi nem pais dos meus alunos. Foi assim. Estava num local onde tinham outras pessoas e estavam falando sobre as festas do mês de junho e eu ouvi algumas mães falando: ‘meu filho chegou em casa me perguntando isso, aquilo e aquilo outro. Agora como é que eu vou

saber?!. É exatamente por isso que quando a gente passa uma pesquisa dessa é para que as crianças e os adultos procurem os mais velhos. É uma forma de valorizar nossa cultura. Porque os mais velhos são os donos do saber. Aí com aquele preconceito e eu tentando falar para elas que se elas não sabiam, elas iam procurar alguém que soubesse dar aquela informação, aquela informação não ia ficar deixada prá lá. Na sala de aula, cada um ia levar um pouquinho de cada coisa e aí é uma troca de experiência. Não é aquela coisa de que eu não sabia, fulano sabia e ficou guardado, vai socializar. A mãe ficou meio assim. Quando teve a reunião de pais e mestres também foi falado nisso. Aí eu trabalho com os pais dos meus alunos. Foi a questão que eu mais foquei. Olha eu trabalho muito com essa questão específica, sempre que dá eu trabalho.

A professora Janaína tem seu planejamento de atividades pautadas nas tradições da etnia. No início do ano, ela e os alunos confeccionaram em papel uma das árvores mais comuns da aldeia, o pinheiral. Além de montarem a árvore, os alunos ficaram responsáveis em trazer os nomes das plantas da aldeia que conheciam e as frutas que elas davam. Foi a partir dessa atividade que ela desenvolveu um projeto sobre as plantas medicinais da aldeia. Cada aluno seu, de 6 a 7 anos, era responsável por trazer uma planta que é usada para curar algum tipo de doença. Janaína explicou que com o painel montado na parede, os seus alunos puderam visualizar a importância de determinadas plantas para a cura de doenças. Assim, para ela, as tradições vão manter-se entre eles desde cedo.

Diferente de outros professores de diversos segmentos de ensino que têm dificuldade em trabalhar o conhecimento específico, Janaína afirma que trabalha as tradições Pankararu sempre que pode. Depois da atividade sobre plantas medicinais, a professora executou uma atividade sobre a corrida do imbu. No mês de julho, as atividades em sala de aula estavam sendo desenvolvidas a partir do ritual do menino do rancho. Além de explicar o motivo da realização do ritual, os papéis que exerce cada personagem no ritual, a importância dos pankararu participarem e o aprendizado dos toantes, a professora simula com a participação dos alunos algumas etapas do menino do rancho. No momento que acompanhávamos a sala de aula da professora Janaína, a turma reproduzia uma das etapas do ritual, a oferta da garapa.²¹

²¹ Garapa é uma bebida oferecida nos rituais, normalmente composta de água, cana de açúcar, ou rapadura.

Após reproduzir os cantos e as danças, a professora convida os alunos a se organizarem em fila para receberem a garapa. Nesse momento a professora enfatiza que primeiro são os meninos, como manda a tradição.

Nas séries iniciais, cujas orientações para as atividades pedagógicas estão previstas no RCNEI, as atividades relacionadas às tradições Pankararu são mais intensas e pautadas nas orientações do referencial. Para a professora Janaina, suas atividades pedagógicas são pensadas para se trabalhar os conhecimentos específicos.

[...] todos os conteúdos que tem das escolas normais dá para você tirar um pouquinho e levar para o específico. Às vezes eu procuro sempre fazer isso e também assim para que se tenha mais valorização. A gente possa valorizar mais. O que eu acho é que eu não vá ensinar as crianças o que eles já sabem, é o que a gente sabe. Mas é uma forma de estar reafirmando o que é nosso, para que possamos valorizar. Tudo que a gente tem e não dar valor termina se perdendo, acaba ficando esquecido. É uma forma de trazer esse lado específico, sem deixar de trazer o normal, o que se ensina numa escola normal. Eu aprendi que se tem que trabalhar o que é do povo. Quando se trabalha o que é do povo, ele se sente valorizado. Essa é minha preocupação, que eles não aprendam o que sabem das tradições, mas que eles valorizem o que tem.

Se na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental a cultura Pankararu é tema constante das atividades, é previsível que o RCNEI seja citado como material didático de grande apoio para se planejar as atividades pedagógicas envolvendo a cultura indígena. Apesar do referencial curricular está direcionado para a primeira etapa do Ensino Fundamental, os anos finais dessa etapa também se utilizam desse material para construir o planejamento. Porém, nem todas as disciplinas têm a facilidade de articular os conhecimentos específicos com os ditos conhecimentos universais. Para alguns professores que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é no decorrer das aulas que eles realizam um paralelo entre os dois universos de conhecimentos.

Constatamos que as estratégias usadas pelos professores para realizar as atividades contemplando os conteúdos específicos são diversas. Para a professora Dôra, quando se trata da construção de gêneros textuais, ela sempre sugere temas ligados aos Pankararu, ou que possa fazer comparações entre os costumes da aldeia e os costumes de fora da aldeia.

No decorrer da aula de Português, a professora pediu que aqueles que se interessassem, lessem a produção textual realizada em decorrência da semana que antecedia os rituais da corrida do umbu. Não precisou insistir muito para que uma estudante iniciasse a leitura da sua redação intitulada 'História de Pankararu'. O texto versava sobre o povo guerreiro Pankararu que, apesar do homem branco tirar a sua melhor terra e sua língua de origem, o povo perpetuou as suas tradições. Mesmo com a interferência do não índio ainda existem costumes e crenças Pankararu: a corrida do imbu, o flechamento do imbu e o puxado do cipó. A aluna continua o texto comentando sobre os dias atuais, as conquistas provenientes das lutas e da resistência, a geração de escolas, postos de saúde, professores Pankararu, pessoas de destaque e até músicos. O texto é finalizado referindo-se ao ser Pankararu: "Sou filha de Pankararu, sou Pankararu e tenho muito orgulho".

Ao acompanhar as atividades percebemos que os temas geradores das discussões e atividades pedagógicas são produtos do planejamento das aulas com base no calendário indígena. Porém, não implica que um fato inesperado não se possa considerá-lo assunto para ser trabalhado em sala de aula. Foi o que aconteceu no mês de julho, na última etapa da minha pesquisa no espaço escolar, quando alguns textos e notícias que havia prometido e que achava interessante compartilhar com os professores.

O tema 'cultura' e 'interculturalidade' compõem as atividades previstas no calendário escolar, no planejamento de modo intencional. Está bem demarcado. Eles também aparecem em outras situações não planejadas pedagogicamente, como ocorreu com um texto levado por essa pesquisadora. Encontrei nas pesquisas sobre os Pankararu realizadas na internet um site do Jornal do Brasil direcionado para os internautas postarem suas matérias. A chamada publicitária do site propõe que o espaço seja "um jornal online participativo, quem escreve é você!". Além do título da matéria, Índios que não são índios, em Pernambuco, me chamou atenção o fato de dois comentários serem de autoria de professores da Escola Pankararus Ezequiel. O texto questionava a indianidade dos Pankararu e conseqüentemente, aposse do Território de Entre Serras, além de convocar a sociedade para constituir "um movimento de resistência aos interesses desse

senhores, eles irão tomar de conta das cidades de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu, inclusive a usina Hidrelétrica de Itaparica que está construída entre os municípios de Jatobá e Petrolândia.” (ver Anexos 3 e 4). Identifiquei a resposta ao texto de dois professores questionando a postura do autor do texto, morador da cidade de Campinas, SP. Ao apresentar o artigo aos professores, ambos reagiram com indignação ao constatarem que alguém podia registrar em um jornal aquelas inverdades.

No dia seguinte, o professor de matemática, Ismael Urbano, trouxe uma nova publicação postada pelo mesmo autor em resposta as manifestações contra o primeiro artigo. O texto intitulava-se *A mágoa dos Pankararus*. Os professores se mostraram mais uma vez indignados e resolveram levar os artigos para serem discutidos em sala de aula e produzirem uma resposta. Os artigos tiveram repercussão tamanha que foram lidos na abertura da reunião de planejamento dos professores num momento de reflexão sobre a dificuldade do ‘outro’ em perceber o ‘nós’.

3.4 - O uso do sagrado na escola

Além das diversas formas de se trabalhar com os traços culturais no cotidiano escolar, deparamo-nos com a dificuldade dos professores fazerem uso das tradições na sala de aula por não dominarem o imprevisto, numa referência ao transcendente.

Segundo Dôra, as tradições deveriam estar mais presentes na sala de aula, pois o calendário diferenciado e alguns projetos voltados para a valorização e afirmação da identidade Pankararu não são suficientes. Além do mais, “a televisão, entre outras coisas, influenciam os adolescentes em valores e costumes que não são os nossos e a escola tem que estar presente para fortalecer as tradições”. Contudo, ela chama a atenção para os cuidados que os professores devem ter ao abordar em sala de aula determinadas tradições, sobretudo, as tradições envolvendo o *mundo dos encantados*. A professora cita como exemplo uma passagem inesperada que ocorreu na sala de aula, cujo tema era os Práias, ou seja ‘os encantados’. Apesar da sua experiência e vivência com as tradições, ela não esperava que tivesse que lidar com uma situação envolvendo as entidades.

Eu estava em sala de aula e nesse dia era arte e eu pedi que eles escrevessem os Toantes. Eles pediram: Professora, professora vamos fazer isso não. Eu disse, vamos! Insisti, cada um escreveu um Toante. Depois eu os convidei para cantar. Quem quiser cantar, cante. Uns diziam, eu não vou cantar. Uma aluna disse eu vou cantar, professora, eu posso cantar?'. Você quer? 'Quero!. Ela começou a cantar e aí eu e os alunos percebemos que ela estava recebendo a força. E aquilo pra mim foi uma surpresa. Mesmo sabendo, vendo no dia a dia que pode acontecer, sabendo que um aluno, uma pessoa, aquela família já tem assim uma ligação forte com as tradições mesmo. Quando eu vi que ela estava recebendo a força. . . aí eu disse ta bom filha, ta bom. Na hora eu não soube o que fazer. Quando eu conto, dizem, mas Dôra tu fosse suspender ?!? [...]. Aí eu falei, tá bom, ta bom, aí ela foi tornando em si, os alunos: 'tá vendo, tá vendo'.

A professora substituta do quarto ano e disciplinária, Adriana, refere-se com cautela às atividades envolvendo certas tradições no espaço escolar. Ela relatou que uma das professoras, sua colega, cantou um toante²² durante uma das atividades realizadas na escola, no mês de abril. No dia seguinte, a colega não estava se sentindo bem. Adriana explica que é natural o que aconteceu com a colega, ao dizer que “ela só cantou o toante pela metade porque o tempo da apresentação tava corrido, depois começou a passar mal”. Adriana alega que o fato de não ter completado a série *dos três* toantes afetou a integridade física da professora, vindo a melhorar no período da tarde após a execução completa do ciclo, em outro momento. Referindo-se aos cuidados que se deve ter, Adriana adverte que antes de iniciar uma atividade relacionada com as tradições há de se tomar algumas precauções. Segundo Adriana, “a gente mesmo em casa antes de cantar, é um banho, uma dieta, alguma coisa assim, tem todo um tratamento. Quando chega lá (na escola) faz um serviço pela metade?”. A mesma preocupação, insiste a professora, deve se ter quando as tradições são temas das atividades em sala de aula; por isso é necessário certa cautela, pois nem tudo tinha que ser ensinado na escola. De acordo com a professora,

Eu não sou contra trazer certas tradições para a sala de aula.. Eu sempre falo que na escola a gente aprende o respeito pelas tradições. Dentro da sala de aula o professor pode falar, uma pessoa mais velha da comunidade pode falar... Se eu ver uma coisa errada eu posso chamar o aluno e dizer: “Ei não é assim não! Como no outro dia, os meninos quando é na hora de dançar Toré ficam correndo sozinhos em volta, ou junta dois, três e fica correndo em volta da roda e isso tá errado. . .Esse é meu ponto de vista, tem que fazer, mas respeitando as tradições. Se o certo é rodar aos pares, por que fica um sozinho rodando a toa? Tá

²² Priscila Matta define o toante como um canto sagrado de evocação, “um canal de comunicação com o mundo sagrado” (2005)

fazendo o que ali? É um desrespeito com ele e com os outros que estão ali.

A professora finaliza seus comentários reiterando a sua fé nas tradições Pankararu e sinalizando sua preocupação ao dizer:

sinceramente, eu acredito muito nos encantados, na tradição, e eu não gosto de ver banalizado. Minha visão é diferente, é séria como o povo de antigamente. Quando a gente era pequena essa casa -fazendo referência à casa em frente da sua-) era mais prá baixo, não era assim. Quando o dono da casa fazia alguma festividade todos participavam. Hoje, se vai ter cantoria dos Toantes, é o som ligado, é bêbado falando, isso aí quer dizer o quê? As pessoas que não cumprem seus compromissos. As pessoas ficam fazendo as coisas pela metade.

3. 5 - A língua como distinção de uma identidade étnica

Segundo Reesink, (1990, p.1), “a língua é o meio pelo qual a espécie humana se transformou em verdadeiramente “humana”, ou seja, serve como veículo da cultura e garante a sua continuidade”. Porém, a língua e traços diacríticos não são necessariamente elementos imprescindíveis na constituição de um grupo étnico, é a auto-identificação e a identificação pelos outros que é significativo nas relações interétnicas. (REESINK, 1990, p.6). Portanto, para aqueles que tratam da questão indígena, o índio é todo indivíduo reconhecido como membro de uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerado indígena pela população brasileira com que está em contato (RIBEIRO, 2009, p.29).

Mas, no senso comum, a língua é um indicador relevante na configuração de uma etnia. (REESINK, 1990, p.6). A língua, além de ser um elemento diferenciador é um sistema simbólico que organiza a percepção de um povo (Cunha, 2009), pode ser utilizada como marca de diferença e de superioridade de um grupo em detrimento de outros. É como se apresenta os Fulni-ô. Das aproximadamente oitenta etnias existentes no Nordeste, apenas os Fulni-ô são bilíngues, falantes do português e do a *Yaathe* (ou Yathê). Os Pankararu, assim como as demais etnias, tiveram seu idioma reduzido há poucas palavras, portanto são falantes apenas do idioma nacional.

Uma passagem da dissertação de Eliane Quirino (2006) refere-se a um confronto envolvendo os Pankararu e os Fulni-ô, cujo falantes do Yathê como os índios mais forte do Nordeste. Ao transcrever, de forma reduzida, o trecho do confronto entre as duas etnias, pretendo ilustrar a importância da língua para os

grupos étnicos, como também a interferência das agências internas nas relações interétnicas. Assim, após alguns Pankararu terem atacado os funcionários da FUNAI com galhos de urtiga na intenção de agilizar o atendimento de seus pleitos pelo órgão indigenista, a FUNAI convoca os Pankararu para uma reunião na sede, em Recife. Contudo, além de pagar pela diária na capital, a instituição envia seis carros até Águas Belas com o objetivo de garantir a participação dos Fulni-ô nessa reunião. A ideia era ter os Fulni-ô como aliados no enfrentamento com o grupo Pankararu. Nesse enfrentamento, a língua foi usada como um elemento de legitimidade quanto à indianidade. Para tanto, os Fulni-ô conversaram entre si na língua Yathê e desafiaram os Pankararu a fazerem o mesmo, numa clara alusão a sua autoridade. Para o Fulni-ô que relatou o fato, os Pankarau sentiram que eles não estavam ali para brincadeira e a presença deles no confronto era para “aliviar a barra da FUNAI” e assim, garantir o atendimento prioritário dos pleitos pelo órgão indigenista (2006, ps. 101 e 102).

Portanto, mesmo que nesses últimos trinta anos a Antropologia proclame que a língua não seja um determinante para a identificação de um grupo étnico e que “seja epistemologicamente mais correto considerar que, no fundo, importa a auto identificação e a identificação pelos outros” (Reesink, 1990, p. 1), contudo, no senso comum como também para os grupos étnicos a língua é um diferenciador por excelência.

Em depoimento registrado na página da internet Índios on Line, cujo tema de debate era ‘O esquecimento da língua Pankararu’, Maria Pankararu 23, mestre e doutora em Letras e Linguística, postou a seguinte afirmação:

Infelizmente, as informações sobre a língua Pankararu (pelo menos aquelas que tive acesso) não são suficientes para afirmar qual tronco linguístico (a língua mãe, ou língua primeira lá dos tempos idos. Em termos comparativos pensem no Português que se originou do Latim, que se originou do Proto Europeu – este último é o Tronco Linguístico do Português!) pertenceu. Digo pertenceu, porque há muitas gerações nosso povo não fala mais a língua indígena. Nos dados que tive acesso encontrei palavras de origem Tupi, mas também muitas palavras em Ya:thê, a língua dos Fulni-ô de Águas Belas (uma língua do tronco linguístico Macro-jê, sem parentesco com outras línguas indígenas).²⁴,

²³ Maria das Dores de Oliveira, conhecida como Maria Pankararu é a primeira indígena brasileira a conquistar o título de doutorado.

²⁴ http://www.indiosonline.org.br/novo/o_esquecimento_da_lingua_pankararu/

No decorrer da pesquisa observei que no cotidiano da sala de aula a língua não compõe um elemento estruturante da educação escolar indígena Pankararu. O fortalecimento da identidade étnica é pautado em outros sinais diacríticos. Porém, alguns professores demonstram a vontade de realizar um projeto voltado para o resgate da língua Pankararu ou realizam atividades pedagógicas tendo a língua Pankararu como tema principal.

Ao acompanhar o oitavo ano do Ensino Fundamental, numa aula de língua portuguesa, a professora Dôra solicitou aos alunos a apresentação de uma atividade que deveria ter sido realizada no decorrer da semana. Iniciando os trabalhos de sala de aula, uma aluna apresentou a pesquisa realizada junto a sua família, pais e tio, sobre 'palavras do dialeto Pankararu que foram perdidas'. Assim, Manoela lê e explica dezena de palavras faladas pelos mais antigos:

Saruê de Kakalo, quer dizer beijo de coco; Arapuê, que é padeiro e Toê é fumo dos Praiá; Môrocondô são largatas; Pirocá que é de fumar; Adduin, menino; Adduá, menina; Tonnã, é roupa de caroá, são roupas de Praiá feito de croá; Vadiar é dançar; Docicar é garapa; Aluar é Praiá; Mandin, mandioca; Parokar serviço doméstico que os índios faziam e Tonankiá também é Praiá

Segunda Manoela, ainda se pode encontrar Pankararu que não só conhecem essas palavras, mas que as utilizam no seu cotidiano. Ao ser indagada pela professora sobre os possíveis colaboradores da sua pesquisa, Manoela fez referência ao auxílio prestado pelo seu tio recém-chegado de São Paulo, que teve papel fundamental, pois muitos desses nomes é o resultado de uma pesquisa realizada por ele e por alguns Pankararu residentes no bairro Parque Real, na zonal sul da cidade de São Paulo. A professora comenta sobre uma palavra que ela desconhecia como *parokare* acrescenta outra de conhecimento dos presentes, *canpiô*. Canpiô é um cachimbo com fumo e ervas usado no cotidiano pelos Pankararu, mas, também, nos rituais da aldeia.

Identificamos que a atividade de promover um resgate aos resquícios de uma língua diferenciada da sociedade dominante é uma das estratégias de fortalecimento da identidade étnica. Para Cunha (2009, p.238), o uso de

“elementos dispersos de uma língua, elementos apenas de vocabulário’ é uma forma ‘de manterem sua distintividade.”.

3.6 - Interculturalidade na Educação Escolar Indígena

A interculturalidade, apesar de ser premissa básica na concepção da educação escolar indígena, não era o foco principal desta pesquisa. Porém, ao realizarmos as primeiras entrevistas, percebemos que o termo interculturalidade surgia espontaneamente nas falas dos atores sociais envolvidos, chamando-nos a atenção para a importância da concepção das relações interculturais na execução da educação específica e diferenciada. Identificamos na fala dos educadores o desafio de se trabalhar os conhecimentos ditos universais, em cumprimento aos conteúdos pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN e os conhecimentos tradicionais Pankararu. Ou seja, a questão da interculturalidade, mas precisamente do diálogo intercultural, era posta como algo a ser superado na sala de aula a partir das atividades escolares que contemplassem essas duas dimensões do conhecimento. Contudo, as situações percebidas como momentos de enfrentamento em contexto intercultural não se restringem às atividades em sala de aula, como também, identificadas nas falas dos educadores ao se reportarem a momentos específicos de comunicação entre indígenas e a sociedade nacional. Nesses confrontos, as posturas por parte dos professores são percebidas como estratégias de afirmação e valorização da identidade Pankararu. Qual é a compreensão dos educadores do conceito de interculturalidade? Como acontece esse confronto intercultural em outros espaços?

3.7 - Interculturalidade: o trajeto de um conceito

Alguns textos indicam que o termo interculturalidade surge a partir de discussões ora para constatar a existência e a extensão do contatos de culturas (UNESCO, 1980), ora com o intuito de encontrar soluções para os conflitos eminentes dos fluxos migratórios desencadeados pela Segunda Guerra Mundial. Se o termo emerge na condição de identificar ‘nós’ e os ‘outros’ e definir ações possíveis para promover a coabitação mais tolerante e mais harmoniosa (UNESCO, 1980) num contexto multicultural, hoje, o seu uso pode ser percebido em diversas áreas do conhecimento.

Se a noção de cultura é inerente aos parâmetros teóricos da Antropologia, o conceito interculturalidade, segundo registros encontrados, já traz em sua noção uma dimensão política do seu uso. Segundo o filósofo e sociólogo Jacques Demorgon (2003) a discussão sobre interculturalidade remonta ao período da Segunda Guerra Mundial, a partir das pesquisas encomendadas a Ruth Benedict sobre os japoneses, com o objetivo militar dos Estados Unidos de conhecerem melhor o adversário. Desse modo, para o sociólogo (2003, p. 44)

No contexto do após-guerra, o Foreign Service Institute instrui diplomatas americanos em conhecimentos linguísticos e culturas estrangeiras. Simulando os exemplos em situações dos diplomatas em seus postos, essas formações estão centradas nos fenômenos interculturais. Em Pittsburgh, ainda, a extensão desse tipo de formação conduz a criação de 'oficinas de comunicação intercultural' permitindo uma melhor adaptação dos estudantes estrangeiros na Universidade."²⁵

Em *Les présupposés de la notion d'interculturel- Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*, a socióloga Gabrielle Varro (2007) afirma que já na década de 70, o termo interculturalidade estava relacionado a programas fomentados pela Comunidade Econômica Europeia direcionados aos imigrantes e suas famílias. Em 1978, a autora também identifica recomendações às escolas primárias para realizarem atividades culturais, por parte do Ministério da Educação Nacional da França. Além disso, percebemos, numa perspectiva da 'Educação para a compreensão mútua das culturas' (UNESCO, 1980), orientações sobre a interculturalidade em colóquios promovidos pela UNESCO, desde 1976. Os colóquios, cujo objetivo genérico era a apreciação e respeito da identidade cultural, faziam parte de um Programa de estudos interculturais fomentado pela UNESCO.

O termo interculturalidade chegou à América Latina a partir das recomendações sugeridas pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, em Genebra, adotada em 27 de junho de 1989, de acordo com as orientações do antropólogo Jorge Gasché. Parte do texto que cabe a Educação e meios de comunicação aponta para uma

²⁵ Livre tradução do texto: "Dans le contexte de l'immédiat après-guerre, le *Foreign Service Institute* forme les diplomates américains à la connaissance des langues et cultures étrangères. En puisant leurs exemples dans les situations des diplomates en poste, ces formations se centrent sur les phénomènes interculturels. À Pittsburgh encore, l'extension de ce type de formation conduit à la création des « ateliers de communication interculturelle », pour permettre une meilleure adaptation des étudiants étrangers à l'Université."

proposta de educação diferenciada. De acordo com Gasché (2004, p.2) “Veamos en qué términos están formulados estos derechos y de ahí derivaremos la dimensión que debe alcanzar la noción de interculturalidad en la educación”. O autor chama atenção para a concretude dos direitos indígenas para que assim se possa garantir de forma igualitária as relações multiculturais.

A interculturalidade passa igualmente a fazer parte dos Parâmetros Nacionais não só no Brasil, como também em outros países da América Latina. Eunice Paula (1999) em seu artigo A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena identifica o uso do termo em Equador, na proposta da Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue, e na Guatemala, através da Lei da Academia das Línguas Maya.

No Brasil, podemos identificar como marco principal no uso do termo interculturalidade, na área da educação, a LDB; mais precisamente, no artigo 78 que versa sobre Educação Escolar Indígena. Este artigo aponta as metas e parcerias na execução da proposta de uma educação diferenciada.

A interculturalidade é posta como um meio pelo qual podemos estabelecer uma comunicação mais igualitária entre os grupos. Para a pedagoga Vera Candau 2003, p.148;), a interculturalidade

tenta promover *relações dialógicas e igualitárias* entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. *Não ignora as relações de poder* presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Porém, se a composição do termo interculturalidade propõe de imediato o entendimento da relação entre duas ou mais culturas num determinado contexto sociocultural, ao ser adotado pelos documentos educacionais, o termo surge como uma relação exclusiva aos Povos Indígenas. Isto significa dizer que, se o conceito de interculturalidade perpassa na construção das diretrizes educacionais indígenas, constatando assim, a relação existente entre a sociedade abrangente e os Povos Indígenas. Nas diretrizes curriculares da Educação Básica, a compreensão da existência de outras culturas perpassa de modo transversal nas diversas áreas de conhecimento.

3.8 - A interculturalidade no cotidiano da escola

A primeira situação apresentada aqui sobre a ideia de interculturalidade é nas atividades de sala de aula. Nesse espaço, a interculturalidade é percebida no confronto entre “os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais” (Mindlin, 2004, p.117).

Ao acompanhar o cotidiano da escola pudemos perceber que os professores com quem conversamos tinham uma leitura própria da execução de uma educação intercultural. Segundo Eunice Dias de Paula (2000, p. 77), “se por um lado há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia a dia de uma escola indígena”.

Em diversas situações, os professores se referiam à educação intercultural como uma condição importante para a valorização e para afirmação da cultura Pankararu, e lembravam que o desafio está em ensinar os conhecimentos, comumente identificados como universais numa perspectiva intercultural, ou seja, ensinar sem esquecer os saberes Pankararu. Porém, se nos primeiros anos do Ensino Fundamental os professores demonstravam certa facilidade em trabalhar a partir desses dois universos, o mesmo não ocorre com os professores do Ensino Médio. Numa conversa envolvendo vários educadores, o professor de Matemática expressou a sua dificuldade em trabalhar a questão intercultural em sua disciplina. A ser indagado sobre a diferença de uma escola na aldeia e fora dela, ele foi incisivo ao afirmar que “as escolas fora da aldeia são voltadas para o mercado de trabalho. Aqui é para isso também e mais um pouco. Aqui tem conhecimentos da cultura Pankararu e de outras culturas”. Convém lembrar que não existe um referencial curricular para o Ensino Médio e, no Estado, um currículo específico ainda se encontra em fase de elaboração. Durante a reunião de planejamento, as orientações dadas pelos coordenadores, sobre o fazer pedagógico intercultural, são restritas à metodologia utilizada na sala de aula, segundo o critério do professor. Isso significa que o professor não deve perder a oportunidade de se referir as tradições Pankarau quando possível.

Das atividades acompanhadas no decorrer do trabalho de campo, escolhemos relatar uma atividade no 4º ano do Ensino Fundamental como área

de confronto, ou talvez um momento de congruência no contexto intercultural. As observações aqui relatadas ocorreram na semana que antecedeu o ritual Pankararu conhecido por *Corrida do Imbu*. A Corrida do Imbu representa uma das etapas de um ciclo de rituais que se inicia no mês de novembro ou dezembro em que um índio encontra o primeiro imbu da safra. Segundo Priscila Matta (2005, p.16)

a Corrida do Imbu está ligada aos encantados, entidades 'vivas' que possuem uma ordenação e hierarquia cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifestam através dos praiás – encantados que se apresentam através de vestimentas e máscaras rituais. As atribuições principais desses encantados são a proteção da aldeia e a cura dos homens. Os praiás participam de rituais em terreiros – espaços sagrados – e são entidades fundamentais da Corrida do Imbu, que ocorre durante quatro finais de semana, em terreiros situados nas aldeias Brejo dos Padres e Serrinha.

A professora com os seus alunos se dirigiram para a sala por volta das 7h30. Chegando na sala, os alunos presentes sentaram em seus lugares enquanto a professora organizava o seu material para iniciarem a oração Pai Nosso. Após a oração, os alunos abriram imediatamente os seus cadernos, pois a professora tinha anunciado a atividade a ser realizada naquela manhã. Dando continuidade a uma atividade anterior, cujo objetivo era organizar um texto sobre a Corrida do Imbu, os alunos responderam questões relacionadas à realização desse ritual entre os Pankararu.

Na sala de aula, a turma deveria copiar o que a professora escreveria no quadro negro, para depois, juntos, fazerem a leitura do texto. Após todos copiarem o texto, e a docente se dirigir a cada aluno confirmando a execução da atividade, a mesma, primeiramente, sobre o que estaria faltando naquele texto e muitos responderam ser autor. A questão relacionada aos autores foi a que todos detiveram mais tempo para responder, pois por mais que a professora explicasse que todos participaram da construção daquele texto, os alunos exigiram que o nome da professora viesse em primeiro lugar como autora do texto. A justificativa defendida pelos alunos tinha como argumento central o fato de ter sido ela quem teria escrito a composição no quadro. Assim sendo, o texto intitulado A corrida do imbu teve como autores a professora Rejane e os alunos do 4º ano.

Apesar de identificarmos uma dinâmica bem próxima da realidade de uma sala de aula numa escola não indígena, a professora Rejane afirma que se deve

trabalhar com os conteúdos exigidos, mas, ao invés de usar “textos de outros assuntos, é importante trabalhar com textos envolvendo a cultura Pankararu”.

Numa segunda atividade relacionada ao texto, foi solicitado que cada aluno deveria fazer algum desenho colorido referente ao conteúdo do texto. Nesse momento de descontração, em que a professora circulava pela sala, os alunos começaram a fazer os seus desenhos compartilhando os lápis coloridos e as folhas de papel, mas executaram a atividade individualmente. A professora sugeriu que aqueles que quisessem poderiam oferecer os desenhos a pesquisadora presente. Dos vinte e seis alunos que executaram a tarefa, vinte finalizaram; os outros seis não terminaram a tempo ou tiveram vergonha de entregar. Dos vinte desenhos, quinze tinham como desenho principal os *praiás* com seus respectivos nomes. Dois desenhos tinham a cruz cristã representando um local da aldeia. Outros dois desenhos tinham como tema a natureza nas terras Pankararu, e o último, de uma casa com uma lâmpada pintada, referia-se a chegada recente da luz elétrica na residência do aluno.

No decorrer da execução dos desenhos, o que chamou bastante a atenção foi a forma como alguns meninos movimentavam o lápis. Após uma observação mais atenta, percebi que essa sequência no movimento do lápis era uma forma de imitar a cadência do movimento do instrumento de percussão utilizado nos rituais, o *maracá*. Concomitantemente, os meninos, *num tom baixo, cantarolavam toantes*. Os *toantes* são músicas Pankararu acompanhadas pelo som dos maracás e executados durante a Corrida do Imbu. Com a aproximação do término da aula, os alunos, em um grupo de cinco, arriscaram uns passos reproduzindo os movimentos peculiares dos *praiás* nos rituais.

A questão da interculturalidade não é um consenso entre os professores da Escola Pankararus Ezequiel. Alguns educadores que entrevistamos acreditam que a tradição deveria estar mais presente na sala de aula, outros já acham que o importante é a educação escolar tem que ser de qualidade. Esses professores defendem uma educação voltada para o ensino regular como uma escola de não índio, pois, para esses professores, o diálogo intercultural existirá quando os jovens Pankararu terminarem um curso universitário e exercer suas atividades na aldeia, dialogando como iguais com os não índios.

3.9 - As relações interculturais em outros contextos

Ao considerar que interculturalidade é a relação entre uma ou mais culturas, Eunice Paula (1999, p.77). chama atenção para o fato de que a coabitação entre culturas já existia de fato. “Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.”.

Ao comparar a escola indígena em momentos diferentes da sua trajetória, percebe-se que as relações interculturais estabelecidas entre os Pankararu e a sociedade abrangente vêm se submetendo a mudanças. A título de ilustração, recorro à entrevista concedida pelas professoras Pedrina e Maria das Dores, transcrita no início do capítulo, ao relatarem suas experiências enquanto alunas da escola que funcionava sobre a responsabilidade da FUNAI, na década de 70. Portanto, concluo que atualmente a comunicação estabelecida entre índios e não índios denota uma posição mais igualitária nas situações de contato interétnico e intercultural.

Um dos aspectos da relação intercultural identificado nas falas dos educadores partiu do depoimento da professora Dôra ao comentar sobre a dita confusão que os ‘outros’ fazem sobre o Toré e também, sobre sua postura de resistência étnica diante de uma situação na qual ela demonstrou preservar as das tradições Pankararu. Após o término de uma entrevista sobre educação escolar indígena, a professora comenta espontaneamente que num determinado ano, a direção de uma escola não índia situada fora da aldeia, em uma das cidades circunvizinhas, ela teria enviado um convite a Escola Ezequiel Pankararus solicitando a apresentação da dança do tore, em comemoração ao dia do folclore. Dôra explica que precisa ficar claro que o Toré não é folclore, o Toré faz parte da cultura Pankararu.

É no cuidado da escolha do tipo de traços culturais contrastivos que garante a distinção do grupo. Assim sendo, além de estabelecer a distinção do grupo, os traços culturais passam a ser estratégias de fortalecimento da identidade pankararu. Em algumas ocasiões, percebi a necessidade que alguns demonstraram em preservar os traços de indianidade mais óbvios dos não índios,

numa tentativa de evitar a banalização desses traços. Esse comportamento talvez se surja como contraponto a situações relatadas sobre a exposição descontextualizada²⁶ de alguns elementos que compõem os rituais Pankararu, sujeito, portanto, a interpretações preconceituosas.

Outra situação que nos revelou uma concepção mais abrangente sobre interculturalidade foi apresentada pelo educador Leandro, da disciplina de Arte e Cultura, e um dos idealizadores e integrantes do grupo Pankararu Nação Cultural. Segundo Leandro, o grupo surgiu a partir do interesse em resgatar a dança do Buzio²⁷. Ele conta que sempre teve interesse na tradição Pankararu, o que lhe motivou a buscar informações sobre o Búzio antes de assumir a função na escola indígena. Suas pesquisas junto aos mais velhos, principalmente, aqueles que moram em sua aldeia, Serrinha, levaram-lhe a resgatar os passos e cantos característicos da dança do Búzio. O grupo Nação Cultural é constituído por alguns funcionários e alunos da Escola Pankararus Ezequiel, como também por amigos de Leandro. Diferentemente do Toré, o Búzio é visto como um fragmento das tradições Pankararu, portanto, passível de se apresentar em outros espaços.

Ao abordar a questão do diálogo intercultural a partir da sua experiência ao se apresentar em algumas escolas municipais da cidade de Olinda, em comemoração a semana da consciência indígena e afrodescendente, Leandro sugere que é nesse momento que de fato acontece o diálogo entre culturas.

Para ele há uma nítida diferença entre as relações estabelecidas entre as culturas na aldeia e fora dela. Leandro compreende que relação intercultural ocorre de fato quando os índios estão participando num espaço comum do cotidiano dos não índios. Quando esse confronto acontece dentro da aldeia e principalmente dentro da escola indígena, é uma situação de resistência étnica. Diante das exigências burocráticas envolvendo o aparato escolar, os saberes pankararu não devem sucumbir aos conhecimentos das demais culturas.

Como relatado na introdução deste trabalho, as relações entre os Pankararu e os não índios moradores da cidade estavam bastante tensas devido

²⁶ Refiro-me ao vídeo intitulado Ritual Pankararu para entrar em elevador – Este vídeo foi premiado em Março 2008 no Festival do Minuto. Informação disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=HS6B0EmbRlo>

²⁷ Dona Dindinha se refere a dança do Búzio em sua entrevista transcrita no capítulo I

a notícia da reapropriação das terras indígenas. A tensão na relação entre os pankararu e os moradores da cidade é um fato recorrente, a sua intensidade está relacionada com as questões ligadas a posse da terra.

A tensão nas relações entre índio e não índios é apontada no cotidiano das escolas não indígenas quando do número de indígenas que recorriam ao atendimento escolar fora da aldeia, por ainda não serem ofertadas as séries iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas.

Assim, para aqueles Pankararu que conseguiam terminar a 4ª série primária e tinham o desejo e podiam continuar os estudos, os municípios vizinhos eram a única opção. Contudo, os estudantes que vivenciaram essa experiência, ao se reportarem a esse período, a recordação passa pela dificuldade de se adaptar no novo ambiente devido à segregação entre os estudantes, pois não conseguiam se integrar com os alunos da cidade. “Os Pankararu sempre estavam juntos e sempre quietos”, lembra Cícero Angelo.

Ao falar de seu trajeto como estudante na aldeia e fora dela, Cícero refere-se a perseguições pelo fato de ser índio.

Na história dos índios é uma história de perseguições e que nem sempre os Pankararu se assumiram como Pankararu, como índio. Mas desde que eu estudava na cidade, quando me perguntavam “onde você mora?” Eu sempre disse que morava em Brejo dos Padres, no caso é uma aldeia e sempre me afirmei como índio.

Cícero conta que nunca foi fácil estudar. Aos 11 anos teve que continuar seus estudos em Tacaratu, fora da aldeia. Segundo ele “o caminho, a ladeira eram bem pior. Quando chovia ficávamos isolados. Andar quase 7 km para poder chegar à escola e não era fácil.”. Mas, a ausência da percepção do outro enquanto sujeito não está restrita ao passado. Para Cícero, a conquista dos indígenas nos espaços antes exclusivamente ocupados pelos não índios ainda é motivo de desconfiança e descrença. Exemplificando as suas percepções sobre as relações interétnicas, ele relata o quanto foi surpresa para os colegas não índios da escola estadual de Tacaratu quando ele tomou posse e passou a frequentar a escola da cidade como professor concursado.

A mesma sensação de incômodo também foi apresentada pela professora Janaína ao se referir a sua escolarização e ao comparar a sua experiência

enquanto aluna da escola da aldeia e da cidade. Com relação a sua formação, ela afirma que sempre estudou numa escola de branco,

sempre estudei desde o início, nas escolas daqui. Quando comecei a estudar, não tinha esse lado específico. A gente vivenciava o dia do índio, apenas no dia do índio e acabou. O restante dos dias eram aulas normais, conteúdos normais, não tinha essa preocupação de estar lembrando da 'corrida do imbu', do 'menino do rancho'. Depois fui estudar na rua e bem pequenininha ia a pé até Tacaratu. Levei muita chuva e muito sol. Minha prima era quem cuidava de mim. A gente sofria muito preconceito, muito preconceito. Quando olhavam pra mim, olhavam assim é 'o povo do Brejo'. Não tínhamos essa valorização. Hoje Pankararu é muita coisa. O povo olhava prá gente com olhar diferente. Tudo que acontecia de errado dizia que foi o 'povo do Brejo'. Eles não tinham essa valorização com a gente. Aqui é uma riqueza, deveriam valorizar mais. Tudo que acontecia foi o 'povo do Brejo', éramos quietinhos, naquela rotina difícil, naquele esforço. Graça a Deus, hoje, eles sabem que ser Pankararu é algo especial.

Alguns autores apontam para a tensão existente na relação verticalizada no contexto intercultural. Ao referir-se a essa relação tensionada, Gasché (2003, p.4) identifica a interculturalidade pautada, principalmente, numa relação de dominação/submissão, como esclarece o texto a seguir,

la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por um lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2003).

É perceptível identificar que essas relações verticalizadas estão sendo modificadas não apenas nos espaços escolares, mas em outros espaços de confronto intercultural. Porém, não podemos descartar o aspecto político e ideológico que o termo imbrica. Gasché (2008) chama a atenção para algumas limitações que esse conceito traz como proposta de educação diferenciada, pois o mesmo se encontra atrelado a uma “vontade política com a qual se decide sua execução, dentro de um contexto histórico específico” (Marin *apud* Gasché, 2003).

Contudo, apesar dessas reflexões serem pertinentes, através de uma educação dita intercultural, podemos identificar o esforço para a realização de um trabalho diferenciado que busca responder às expectativas daqueles que estão no cotidiano do espaço escolar, numa perspectiva de valorização e de afirmação de sua identidade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar indígena é originária de um processo colonizador, assimilacionista e de ideário civilizatório. Ao longo da história da educação escolar indígena a sua função preponderante foi tornar os ditos índios em cidadãos brasileiros. Contudo, uma nova proposta de escolarização é conquistada a partir das reivindicações do movimento indígena brasileiro, articulado com instituições e militantes em prol da causa indígena. Atualmente, a educação escolar indígena, dentre outras características, tem a participação da comunidade indígena na qual a escola está inserida, visando à construção de um projeto de escolarização que corresponda aos seus anseios.

Assim, o discurso sobre a educação escolar indígena, educação específica e diferenciada, surgiu para se opor a escola que se constituía pela imposição da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva de integração. A nova escola indígena é, portanto, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008).

Decretos e orientações vêm se acumulando ao longo dos anos na tentativa de normatizar a EEI e definem como pressupostos básicos para a realização da proposta de educação diferenciada a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção da sua diversidade étnica, através da formação permanente de pessoal especializado, além da elaboração de currículo, programas, materiais didático-pedagógicos específicos e conteúdos programáticos voltados às especificidades de cada povo indígena.

Contudo, são os atores e as suas relações (a comunidade constituída pelos alunos, famílias, professores e gestores), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (o sistema educativo - inclui organização escolar e organização social) e por fim, mas não menos importante,

as práticas pedagógicas que garantem de fato a execução de uma proposta diferenciada, pautada na perspectiva de (re)significação e de valorização da cultura.

Recorri à história, uma das interfaces da Antropologia, para evidenciar peculiaridades relacionadas às políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas desde o período da colonização.

A proposta em questão não teve a pretensão de detalhar todos os períodos históricos, mas de compreender o processo de construção do que hoje é chamada educação escolar indígena. A ideia central foi identificar na trajetória da educação escolar indígena no país, aspectos relevantes para a compreensão da instituição escolar que se apresenta nos dias de hoje na aldeia.

Portanto, apesar das conquistas, o trajeto foi longo e lento, pois, da colônia até a instauração do império as políticas educacionais indigenistas não aportaram grandes mudanças. Inicialmente, a ideologia dominante e a não existência da alteridade contribuíram para o não estabelecimento de algum tipo de comunicação entre índios e não índios.

Com a chegada da República, dois órgãos indigenistas assumem o papel intermediário entre povos indígenas e o Estado. Apesar das mudanças, ao se relacionarem com 'o outro', os indígenas ainda são percebidos enquanto representantes de estágios secundários de uma escala evolutiva, cujo topo é a civilização. Assim tanto o SPI quanto a FUNAI nos seus primeiros anos, pautavam suas ações nos paradigmas evolucionistas. Contudo, não era algo exclusivo das instituições governamentais. Constatamos que as pesquisas acadêmicas respaldaram tais paradigmas. Conseqüentemente, as políticas educacionais indigenistas reforçavam essa concepção político-ideológica entre os indígenas.

O ideário civilizatório embalado pelo etnocentrismo foi o catalisador que levou a população indígena a "um processo de empobrecimento devido à situação de contato e a forma de desenvolvimento implantada até então em suas áreas provocando situações de marginalidade econômica" (ATHIAS, 2004, p.10). A instituição escolar, por sua vez, é concebida para colaborar na manutenção da supremacia de uma sociedade em relação à outra, através da intervenção em seu

modo de organização social, cultural e político, numa tentativa de dominação. Nos dias atuais, as relações entre os Povos Indígenas e a sociedade abrangente são pautadas diferentemente, contudo, ainda existem ruídos na comunicação.

As políticas públicas passam por várias esferas de interpretação e de execução para finalmente serem concretizadas no cotidiano pelos seus diversos sujeitos. Não seria diferente em relação às políticas educacionais. Por isso recorreremos à trajetória das políticas educacionais indigenistas no Estado de Pernambuco, a partir da promulgação da Constituição de 88 e seus desdobramentos concretos. Após o período de implantação da EEI, nas escolas municipais e posteriormente, as estadualizações das mesmas, surgiram questões voltadas para a execução da proposta de educação diferenciada e de sua repercussão. As dificuldades de acesso anunciadas em outros textos sobre as informações e dados sobre a população indígena foram constatadas no decorrer desta pesquisa. Por isso, recorri às publicações de material de apoio pedagógico publicadas nestes últimos anos para apresentar uma trajetória de ações que marcaram a execução da proposta de educação diferenciada em Pernambuco.

No Estado, no intervalo de vinte cinco anos, as ações direcionadas para a educação escolar indígena estão centradas, principalmente, na ampliação do atendimento escolar, através das construções e ampliações das escolas indígenas. Consequentemente, dada à ampliação do número de alunos nas escolas temos a contratação de funcionários e de professores. Também destaco, em menor escala, a produção de material específico de apoio, a formação continuada e as reuniões do Conselho Estadual de Educação Indígena. Constatamos que apesar das dificuldades burocráticas, o CEEI é uma arena importante de discussões sobre a EEI entre as instituições governamentais e a sociedade civil.

Após esse percurso na trajetória da educação no Estado, culminando nos dias atuais, recorri à escola na memória Pankararu. A intenção inicial foi identificar o impacto das políticas educacionais discutidas e pensadas em outras esferas entre os Pankararu. Diferentemente do que havia imaginado, a escola não se encontra isolada nas fronteiras das diretrizes organizacionais determinadas pelo

Estado ou pela Nação; ela é produto também, das dinâmicas identitárias surgidas a partir do ambiente sociocultural no qual a instituição está inserida bem como das relações que nelas são estabelecidas.

Após a explanação das propostas das políticas educacionais indigenistas, em diversos momentos e em vários níveis, dedicarmo-nos inteiramente à descrição do espaço privilegiado da investigação, a Escola Pankararus Ezequiel. À descrição da instituição na sua forma concreta, para em seguida descrevê-las em fatos, dados e na apropriação de algumas ferramentas peculiares à execução da educação escolar, como currículo, projeto político pedagógico, calendário, material didático entre outros, teve a intenção de investigar o universo de execução da educação diferenciada e específica pautada na valorização e fortalecimento Pankararu.

A descrição da conjuntura na qual foi realizada a pesquisa expando os conflitos instaurados entre os atores sociais teve como propósito compreender as relações estabelecidas entre os atores sociais e o envolvimento de agências àquela organização social. Constatamos, assim, o quanto instituições externas interferem na organização social e política da aldeia.

Após contextualizar a escola em seus diversos aspectos, localização, espacialidade aparelho organizacional, identificamos e analisamos as categorias cultura e interculturalidade. Tais categorias são abordadas não apenas como categorias antropológicas, mas enquanto categorias nativas que se tornam essenciais na dinâmica de fortalecimento e afirmação da identidade étnica. Trata-se, portanto, de uma abordagem fundamental para a compreensão dos elementos que compõe a ideia de pertencimento e identidade étnica por parte dos Pankararu no contexto de educação escolar.

Proveniente de situações de intenso contato, cujos limites de pertencimento foram arbitrários e socialmente construídos, a dinâmica de valorização e de afirmação da identidade Pankararu identificada no espaço escolar tende a eleger traços que vão evidenciar a 'cultura de contraste' (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 239) Isto quer dizer que a 'cultura de contraste' é constituída por sinais óbvios de distintividade que caracterizam a cultura de

resistência do grupo étnico, num processo contínuo de recuperação, de revitalização e de reinvenção de fenômenos culturais, garantindo, portanto, a identidade Pankararu.

Diferentemente dos Karipuna, cujas noções de “tradição’ e ‘cultura indígena’ parecem ter adquirido, no senso comum, um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las aos conhecimentos e práticas do dia a dia” (TASSINARI, 2001, p. 191), os Pankararu identificam a cultura como uma noção intrinsecamente relacionada ao cotidiano da aldeia. Contudo, ao fazerem referência a cultura Pankararu em espaços outros que na Aldeia, entre, sobretudo, os não índios recorrem aos traços mais óbvios de indianidade para, assim, manterem sua distintividade.

Nos espaços pedagógicos, as atividades que constituem as estratégias de valorização e fortalecimento da identidade étnica estão atreladas aos traços diacríticos na perspectiva de constituírem uma cultura de resistência, como também, a outros elementos culturais não tão emblemáticos.

Com relação à interculturalidade, duas dimensões foram perceptíveis nas falas dos educadores. A primeira está relacionada ao entendimento do termo em seu uso na proposta da educação diferenciada e específica. Contudo, a questão da interculturalidade não é uma unanimidade entre os educadores da Escola Pankararu Ezequiel. Os professores dos anos iniciais são mais receptivos a proposta de educação específica e diferenciada, outros, sobretudo os professores dos anos finais, acreditam que a interculturalidade numa dimensão mais igualitária só existirá quando um maior número de jovens pankararu puderem frequentar cursos universitários. Contudo, identificamos que a ausência de material de apoio específico destinado à segunda fase da Educação Fundamental e do Ensino Médio colabora para esta resistência entre os professores.

Outra dimensão sugerida sobre interculturalidade está vinculada às relações entre os índios e os não índios. Apesar de tantos anos após a indianidade Pankararu ser oficialmente ‘autenticada’ pelos órgãos indigenistas, a ausência do reconhecimento nas relações entre o grupo étnico e a sociedade

abrangente é apontado como um elemento propulsor para a resistência de sua identidade étnica.

Percebemos mudanças significativas nas relações interculturais entre os Pankararu e a sociedade envolvente. Porém, a comunicação entre eles não é desprovida de ruídos. A questão territorial ainda é o principal motivo que desencadeia as tensões identificadas em diversos espaços e trajetória da etnogênese Pankararu. Apesar dos avanços no âmbito dos direitos indígenas e da política indigenista é necessário garantir efetivamente o reconhecimento do direito a terra.

Em Pernambuco, com relação às políticas educacionais indígenas, percebemos que a realização efetiva de uma educação escolar indígena está estritamente relacionada a uma pedagogia indígena. Para tanto, é necessário que algumas ferramentas sejam definitivamente apropriadas pelo Povos Indígenas, são elas, currículo intercultural, projeto político pedagógico, calendário, material didático entre outros. O esforço do Movimento Indígena proporcionou diversas mudanças, é lei. Contudo, a execução dessas conquistas tropeça nos tentáculos de uma burocracia estatal.

A execução das políticas educacionais indigenistas perpassa por várias esferas e interesses para serem de fato realizadas no cotidiano da escola. Identificamos a realização de um trabalho diferenciado, que busca responder as expectativas daqueles que estão no cotidiano do espaço escolar, garantindo, assim um fortalecimento da identidade étnica e de uma educação escolar específica. Mas se tratando de políticas públicas não podemos nos contentar com resultados isolados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. *A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação/UFPE. Recife, 2001.

_____. A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco. <http://br.groups.yahoo.com/group/pibabrasil-angola/message/46>. Acesso em 13 de janeiro de 2012.

AZEVEDO, Marta. Diferentes estimativas. 2011. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/diferentes-estimativas>. Acesso em: 21 de janeiro de 2012.

ARRUTI, José Maurício P.. A. *Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência Étnica como Fenômeno Histórico Regional*. Estudos Históricos, 15:57-94, 1995.

_____. *O Reencantamento do Mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu*. Dissertação de Mestrado, PPGAS/MN/UFRJ, 1996.

ATHIAS, Renato. M.; LATERMAN, Ilana. *Temas e problemas na construção de currículo Intercultural na educação escolar indígena no Rio Negro/AM*. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis. 2008.

ATHIAS, Renato. M. *Saúde, Participação e Faccionalismo entre os Pankararu*. In: Renato Athias. (Org.). *Povos Indígenas de Pernambuco - Identidade, Diversidade e Conflito*. 1 ed. Recife: Editora da UFPE, 2007, v. 1, p. 33-48.

_____. *Diversidade étnica, direitos indígenas e políticas públicas*. Mimeo III Curso Saúde e Etnia. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública USP, 2004.

BARBOSA, W. A Pedra do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

BORGES, Paulo H.P. e BORGES, Liliam F.P. (2009). *A educação escolar integracionista e a representação fotográfica*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC, 8 (2), 7790. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1989. 292p. (Art. 210 e 231).

BRASIL Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília-DF, MEC. 2007. (Caderno SECAD 3).

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação . PNE / Ministério da Educação. . Brasília :Inep, 2001. 123 p.

BOAS, Luciana Villas. *Línguas da pregação: os meninos da terra e as missões jesuíticas no Brasil (1549-1555)*. Rev. USP [online]. 2009, no. 81, pp. 161-172. ISSN 0103-9989.

CANDAU, Vera Maria. *Didática e Interculturalismo: uma aproximação*. In: LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E. C. P. Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____, *Do índio ao bugre: o processo de assimilação Terêna*, Livraria Franscisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1976, 152 págs.

_____, "*Etnia e Estrutura de Classes: a propósito da Identidade e Etnicidade no México*". In: *Anuário Antropológico/79*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981, p.58.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. *Reunindo as forças do Orurubá: A Escola no Projeto da Sociedade dos Xucuru*. In: ATHIAS, R.M. (Org.) Povos Indígenas de Pernambuco; Identidade, diversidade e conflito. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2007. P. 155-171.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*, vol. 1, Petrópolis, Vozes, 2009,

_____, Michel de. *A Cultura no Plural*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1995.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra, (org.). *Estado Multicultural e Políticas Indigenistas*. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008

_____. *Escola para índios: um projeto colonizador?*. In: 53º Congresso Internacional de Americanistas, 2009, México. Anais do 53º Congresso Internacional de Americanistas. México : Universidad Iberoamericana, 2009. v. 1. p. 97-97.

D'ANGELIS, Wilmar. *Educação escolar indígena, a gente precisa ver*. Rev. Cienc. Cult. [online]. vol.60 no.4 São Paulo Oct. 2008.

DEMORGON, Jacques. *L'interculturel entre réception et invention*. Contextes, médias, concepts, em <http://www.ques2com.fr/pdf/qds4-demorgon.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.

ERIKSEN, Thomas. *The epistemological status of the concept of ethnicity*. In: Anthropological Notebooks, Ljubljana, Slovenia. 1996. http://folk.uio.no/geirthe/Status_of_ethnicity.html. Acesso em 06 de maio de 2011.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da. & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola*. 2ª Edição. São Paulo. Global, 2009, p. 71-111.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso não é um caso - pesquisa etnográfica em educação*. Revista da ANPED - SP, n. 10, jan/abr 1999.

_____, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. – 2ª.ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.136).

_____, Claudia Willians Lee. *Antropologia e cidadania em múltiplos planos*. Revista Humanas, Porto Alegre: IFCH, v. 26/27, n. 1/2, 2004/2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Maria Fernanda. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Programa de Estudos de Povos Indígenas. Departamento de extensão/SR-3. UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre Educação Indígena: 8ª. Assembléia do CIMI – Regional Mato Grosso, Cuiabá, 16 – 20 de jun. de 1982

GASCHÉ, Jorge. *Del hablar de la Educación intercultural indígena al hacerla*. AZ, Revista de Educación y Cultura, julio 2008. <http://www.revistaaz.com/AZJULIO2008.pdf>

_____. *La motivación política de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*. 2003. www.upn.mx y: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/motivacion_politica.pdf. Acesso em 11 novembro de 2011

GOMES, Ana Maria R. *O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação*. Rev. Brasileira de Educação., Ago 2006, vol.11, nº.32, p.316-327.

_____. *Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para análise da experiência dos professores indígenas Xacriabá*. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte - MG, p. 37-68, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2008, 237p.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès e ANDERSON-LEVITT, Kathryn. *L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution*. In: Revue française de pédagogie. Volume 101 N°1, 1992. pp. 79-104.

HUGH-JONE, Stephen. *Educação e Cultura: uma reflexão sobre o sistema escolar na região vaupés*. In *Cadernos de educação escolar indígena, Barra do Bugres*, UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SOUZA, José Luiz de. *O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul*. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 2003.

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.

LADEIRA, Maria Elisa. *Desafios de uma política para a educação escolar indígena*. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v.1, n.2, p. 141-155, dez., 2004.

LAPASSADE. George. *La méthode ethnographique*. DESS d'Ethnométhologie et Informatique. Disponível em <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>. Acesso em 28 de abril de 2011.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394 de 20/12/1996.

LIMA, Ludmila Moreira. *Cooperação, o que vem a ser?*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unieuro.edu.br/downloads-2005/hegemonia_02_02.pdf > Acesso em 2 de março de 2011.

LITTLE, P. E. *"Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade"*. Série Antropologia n. 174. Brasília: Departamento de Antropologia. 2002.

LORCERIE, Françoise. *Ecole et appartenances ethniques Que dit la recherche ?*. Ministère de la Recherche, Direction de la Recherche. Le Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation, Paris. mai 2004

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Os jovens indígenas e a escola*. In: Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distancia. Ministérios de Educação. Boletim N° 5, maio de 2007

MALINOWSKI, B. Introdução: Tema, Método e Objetivo dessa Pesquisa. In: MALINOWSKI, B. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores), 1977. (pp 17-34)

MINDLIN, Betty. *A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões*. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140

MURA, Claudia. *Os troncos e a tradição: processos políticos-religiosos entre os Pankararú*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia. Belém, Pará. 2010.

OLIVEIRA, Carlos Estevão de. *O ossuário da 'Gruta do Padre', em Itaparica, e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste* (Separata do Boletim do Museu Nacional. Vol. XIV-XVII – 1938-1941). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Pp.

OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). *A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 1999.

_____. [org.] . *A Presença Indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011, 714 pgs.

_____. *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. 1998. *Mana* 4(1): 47-78

PANKARARU, Elisa Urbano Ramos. *Experiências exemplares de oferta de Ensino Médio em escolas indígenas: o caso da escola Pankararu*. In: *Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas*. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério de Educação. Boletim Nº 5, maio de 2007.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a desintegração do modo de ser tradicional*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

PAULA, Eunice Dias de. *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

PEREIRA, Deborah Macedo Duprat de Britto. *O Estado pluriétnico*. www.moodle.fgv.br; Acesso em 21 de setembro de 2011.

PEREIRA, Verônica Mendes. *Cultura escolar ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios xakriabá*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

PERNAMBUCO. Governo do estado de. *Povos indígenas de Pernambuco*. Recife, Secretaria de Educação e Esportes, maio de 1998. 62p.

_____. O. Governo do estado de. *Contando e escrevendo suas histórias: professores indígenas de Pernambuco*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997. 51 p.

_____. Governo do estado de. *Nosso povo, nossa terra – Contando e Escrevendo suas Histórias – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco*. Recife. 2000. 63p.

PINTO, Estevão. *Muxarabis e Balcões*. Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, vol. VII, Rio de Janeiro, 1943. Reproduzido in *Arquitetura Civil II*, cit., p. 47 a 88.

REESINK, E. Sete teses equivocadas sobre o chamado “500 Anos do Descobrimento do Brasil”. In: *Revista Vivência* nº. 28. (no prelo).

_____. A Felicidade do Povo Brasileiro: algumas notas sobre a linguagem e o discurso a respeito de etnicidade e nações indígenas no Brasil. Salvador, Depo. de Antropologia/UFBA, 1990. (mimeo)

RELATÓRIO sobre a Etnia Pankararu no Estado de Pernambuco. Volume Levantamento dos Problemas Vivenciados pelos Povos Indígenas. 2007

RIBEIRO, Berta Gleiser, *O índio na história do Brasil*. São Paulo, Global Ed., 2009. (Col. História Popular – Brasil, nº 13).

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES, E. (org.). *Simmel*. São Paulo: Ática. 1993.

SILVA, Aracy Lopes da (org.) *A questão da educação indígena*, São Paulo, Brasiliense, 1981, p.16; *apud* Carvalho, Ieda M. – *Professor indígena: um educador índio ou um índio educador*, Campo Grande, UCDB, 1998, p.64

SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. *Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco/APEJE*. Recife, 2006 (no prelo).

SILVA, Jacionira Coêlho. *Arqueologia no Médio São Francisco: indígenas, vaqueiros e missionários*. Tese de Doutorado em História, UFPE, 2002, p. 460

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Livro didático contra ou a favor?. Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em 28 de junho de 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (org). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

_____. A Educação Escolar Indígena no Contexto da antropologia Brasileira. *Ilha -Revista de Antropologia* (Florianópolis), v. 10, p. 217-244, 2008.

UNESCO. 1980. Colloque sur lês “Phénomènes d’acculturation et de déculturation dans le monde contemporain” em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000939/093953fb.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.

VARRO, Gabrielle. Les présupposés de la notion d'interculturel - Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. *Synergies Chili*, n° 3, p. 35-44. 2007.

WALKER, Ranginui. Identidade e antropologia Maori na Nova Zelândia. *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.1, pp. 169-178. ISSN 0104-9313. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100007>.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 1. Brasília. Editora UnB, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela da População residente, por cor ou raça, segundo a situação de domicílio, o sexo e a idade

Variável População residente (Pessoas)

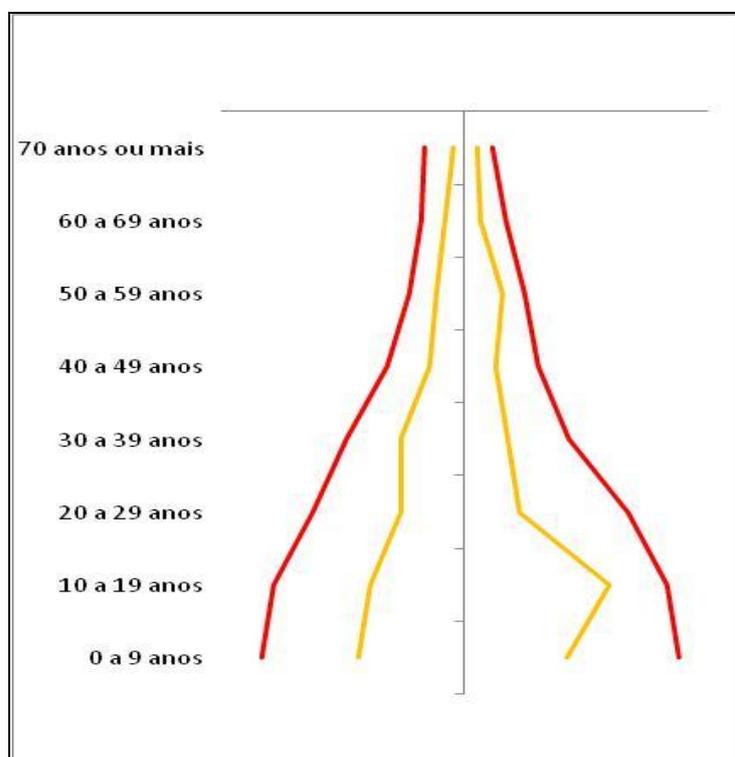
Cou ou raça Indígena

Ano: 2000 e 2010

Faixa etária	2000			2010			Taxa de crescimento
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	
0 A 9 anos	421	434	855	881	835	1716	101%
10 a 19 anos	597	383	980	832	787	1619	65%
20 a 29 anos	225	262	487	673	626	1299	167%
30 a 39 anos	180	261	441	432	486	918	108%
40 a 49 anos	130	142	272	307	314	621	128%
50 a 59 anos	156	113	269	248	224	472	75%
60 a 69 anos	69	79	148	171	177	348	135%
70 anos ou mais	54	45	99	115	161	276	179%
Total	1832	1719	3551	3659	3610	7269	105%

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Gráfico: Comparativo da População Pankraru nos anos 2000 e 2010



Fonte: Própria, a partir dos dados do IBGE

ANEXO 2

CARTA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA AO GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

15/06/2010, 23:16 Filed under: [carta](#) |

Tags: [copipe](#), [indígenas](#), [Kambiwá](#), [Kapinawá](#), [Pankararu](#), [Pankará](#), [Pipipã](#), [professores](#), [Truká](#), [Xukuru](#)

Exmo. Sr. Governador do Estado de Pernambuco

Sr. Eduardo Campos

Prezado Senhor

Nós professores/as gestores/as e lideranças dos povos indígenas Kambiwá, Kapinawá, Truká, Pipipã, Xukuru, Pankará, Pankararu, Entre Serra Pankararu, Pankaiuká e Atikum reunidos no Encontro da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – Copipe, no período de 04 a 06 de junho de 2010, para avaliar a situação em que se encontra o atendimento educacional da secretaria de educação aos nossos povos, viemos informar e exigir de Vossa Excelência providências para situação que descrevemos abaixo.

As escolas indígenas do estado de Pernambuco foram estadualizadas em 2002. O motivo que levou lideranças e professores a reivindicarem que a Secretaria Estadual de Educação ficasse responsável pela oferta e execução da política de educação escolar indígena no Estado, foram as perseguições que vinhamos sofrendo dos municípios por questões ligadas a luta pela terra e pela política partidária.

Antes disso, em setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 03, onde afirma que a educação básica para os povos indígenas deve ser responsabilidade das secretarias estaduais de educação e que os indígenas e suas comunidades devem ser ouvidos nos processos de planejamento e execução. Este princípio está confirmado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT¹, fato que nos deu respaldo legal em nossas reivindicações e decisões.

Desde então, o movimento de professores vem lutando para que a secretaria estadual de educação cumpra a legislação que trata da educação escolar indígena no país. Para exemplificar como a lei não está sendo cumprida, até hoje a secretaria estadual de educação não cumpriu a meta 15 do Plano Nacional de Educação-Lei nº 10.173 de 2001. Esta lei estabelece o prazo de dois anos para ser *“instituído e regulamentado nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas”*.

Para o senhor ter uma ideia até hoje, a situação de professores/as indígenas continua de forma irregular. Fato que levou o estado de Pernambuco a assinar o Termo de Ajuste de Conduta-TAC, nº 01/08, junto ao Ministério Público Estadual, que já teve seu prazo esgotado em dezembro de 2009, o mesmo estabelecia que fosse realizado um concurso público específico para atender a demanda da educação escolar indígena no Estado, e até hoje nada foi encaminhado.

Além dessa situação, outros problemas atingem as nossas escolas, que agora passamos a relatar:

- Até hoje, não foi criada a categoria “professor indígena”, ocasionando que os direitos trabalhistas dos(as) professores(as) não são respeitados.;
- Falta a conclusão do processo de elaboração do currículo intercultural;
- Não há respeito aos modelos de Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelos povos;
- Há uma clara discriminação e autoritarismo de alguns técnicos da SEDUC e GRES aos educadores (as) indígenas. Os comentários que correm nos corredores das GRES são de desconfianças acerca de nossa ética e competência profissional;
- Não há transparência na hora de tentar resolver as pendências dentro dos povos;
- Auxiliares, merendeiras e professores trabalhando há dois anos e meio sem ter sua situação regularizada;
- Possibilidade de as escolas novas terem que fechar por falta de funcionários;
- Recursos destinados à Educação Escolar Indígena, usados para outros fins;
- Existem construídas recentemente, que estão funcionando há um ano e meio em precárias condições, sem carteiras escolares, tendo os estudantes, que assistir aulas no chão, ou ainda desistindo de estudar;
- Na maioria dos povos, a merenda escolar não chega, e em alguns, quando chega, não vai até o seu destino final, cabendo aos povos, com seus próprios recursos, providenciar a sua distribuição;
- Em alguns povos não foram construídas ou reformados prédios escolares. E, mesmo que, na maioria dos povos tenham sido construídas e ampliadas escolas ainda há em todos os povos situações de riscos e de desabamentos de prédios. Portanto, faz-se necessário que haja discussão com os povos, para estudar quais as reais necessidades de construção, criação e ampliação de novas escolas, resolvendo inclusive os problemas dos anexos;
- Uma prefeitura, cujo Prefeito é da sua base aliada, fechou duas escolas em área indígena, impedindo que alunos e professores tenham acesso aos prédios, foram solicitadas providências tanto ao Ministério Público, quanto a Secretaria Educação, e até agora o problema continua sem solução, levando a comunidade a resolver a questão com as suas próprias condições;
- As escolas indígenas continuam em situação irregular, ferindo inclusive a meta sete (7) do PNE²;

-
- Desrespeito à autonomia dos povos, interferindo nas formas como nossa organização social toma decisões. Por exemplo, tivemos acesso a uma minuta de Instrução Normativa para Educação Escolar Indígena, que esta sendo elaborada pela SEDUC sem anuência das comunidades. Essa normatização estabelece entre outras coisas, o quantitativo e a carga horária dos profissionais que devem trabalhar nas escolas; outro exemplo, é que a SEDUC está substituindo coordenadores e representações dos nossos povos em diversas instâncias de participação, o que fere a Constituição brasileira de 1988, a Convenção 169 da OIT e as demais leis que tratam dos povos indígenas do Brasil.

Diante desses problemas que são causados pela Secretaria Estadual de Educação do seu Governo, queremos:

- Que seja encaminhado, imediatamente, para a Assembleia Legislativa o Projeto de Lei que cria a categoria de professor indígena, que foi discutido e aprovado no Conselho de Educação Escolar Indígena;
- Que seja criado, imediatamente, um grupo de trabalho, que inclua especialistas em educação escolar indígena, para que seja encontrada uma solução tendo em vista a situação dos educadores indígenas que terão seus contratos vencidos em dezembro de 2010 ;
- Que no prazo de cinco(5) dias, a partir de hoje, seja resolvido o problema das merendeiras e auxiliares de serviços gerais, considerando a demanda e justificativa de cada povo;
- Que sejam asseguradas as reuniões da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE com a secretaria estadual de educação para solucionar problemas , no âmbito da educação, que ocorrem nos povos;
- Que sejam definidos e acordado prazos, nessa reunião, para solucionar os outros itens de nossa reivindicação ;
- Que seja criada uma Gerencia Regional de Educação Escolar Indígena com técnicos sensíveis a problemática para tratar da Política de Atendimento Educacional aos nossos povos.

Território do povo Pipipã de Kambixuru, 06 de junho de 2010

1. A Convenção 169 afirma que os povos indígenas tem o direito de serem consultados de boa-fé, mediante procedimentos apropriados e por meio de suas instituições representativas com relação a decisões susceptíveis de afetá-los diretamente, inclusive com relação a medidas administrativas ou legislativas, assim como sobre planos de desenvolvimento

2A meta 7 da Lei 10.172 de 2001 diz: Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas, assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.

ANEXO 3

COTIDIANO

"Índios que não são índios, em Pernambuco"

1358 acessos - 35 comentários

Publicado em **08/05/2011** pelo(a) Wiki Repórter Juraci, Campinas - SP

No estado de Pernambuco, bem na divisa dos estados da Bahia e Alagoas, tem um aldeamento dos chamados "Índios Pankararú". Na realidade, esse pessoal descendente distante dos Pankararú reivindicam para si, uma imensa área de terra que abrange os municípios de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu. Esse pessoal, incentivado por alguns espertos, movidos por interesses pessoais, querem retirar as pessoas que residem naquela área, há mais de um século.

Descendente de índios, são todos os brasileiros que não são descendentes de europeu ou africano. Se cada pessoa descendente de índio, reivindicar uma área de terra porque a referida área foi habitada por índios, nós vamos retornar ao período do descobrimento, quando os portugueses aqui chegaram. Esses senhores descendentes dos Pankararú estão liderando um movimento para retirada dos habitantes. O pior de tudo, é que são apoiados por alguns setores do governo federal.

Se não houver um movimento de resistência aos interesses desses senhores, eles irão tomar de conta as cidades de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu, inclusive a usina Hidrelétrica de Itaparica que está contruída entre os municípios de Jatobá e Petrolândia.

Na realidade, as pessoas que habitam a aldeia de Brejo dos Padres estão mais para descendentes de africanos do que de índios. É só fazer o DNA desse pessoal e tudo será comprovado.

Acredito que o povo brasileiro não tem conhecimento desse fato. Porque não houve qualquer divulgação pela imprensa nacional, com ocorreu com a questão da área Raposa Terra do Sol. Convoco os companheiros do site BrasilWiki!, para divulgarem esse fato, antes que seja tarde demais.

Comentário

Reporte abuso

Alexandre Pankararu

ALDEIA BREJO DOS PADRE POVO PANKARARU09/05/2011

Olá Juraci, pelas suas palavras, vejo que sua pessoa desconhece a verdadeira história e resistência do povo Pankararu, que ao longo dos tempos lutou contra a discriminação, contra os coronéis, contra o cangaço e agora contra pessoas leigas a atual realidade indígena, o meu povo Pankararu é reconhecido desde o império e o nosso território vai além da demarcação atual, conseguimos manter os nossos costumes e tradições único e específico, se atualize antes de escrever besteiras.

http://www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=41984

ANEXO 4

"A mágoa dos Pankararus"

254 acessos - 5 comentários

Publicado em 19/07/2011 pelo(a) Wiki Repórter Juraci, Campinas - SP

Em 8 de maio passado escrevi uma matéria denunciando um movimento das pessoas descendentes distantes dos índios Pankararus que há muito tempo habitaram as terras onde hoje está a cidade de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá no sertão de Pernambuco. Fica exatamente naquele bico do estado onde o rio São Francisco e o rio Moxoto se encontram.

Esse pessoal mestiços de brancos, índios e negros africanos, reivindicam para si as terras que ha muito foi habitada pelos índios Pankararus. Eu não imaginava que o que as VERDADES que escrevi iria ferir tantos os interesses desse descendentes distante dos Pankararus. Não imaginava que naquela localidade denominada de ALDEIA Brejo dos Padres habitava tanta gente 'CULTA". Pelos comentarios que foram feitos a minha materia, todos se declararam " CATEDRATICOS'. Na cabeça daquelas pessoas eles são cultos e eu ignorante.

Não os condeno pelo fato de cultivarem coisas da cultura dos seus antepassados. A dança dos PRAIAS, a DANÇA DO CANSAÇÃO, a FESTA DO MENINO DO RANCHO E A DANÇA DO TORÉ, são manifestações da cultura dos antepassados indigenas. Agora, entre as manifestações da cultura e o movimento para retirada dos habitantes das cidades hoje habitadas por pessoas trabalhadoras e que pagam seus inpostos direitinho vai uma grande diferença.!!

Algumas propriedades no Caldeira~, Caxiado, Benquerer já foram entregue aos descendentes dos Pankararus. Convoco quem quizer ver que melhoria foi feita nessas propriedades entregues a chamados índios!!

Muitas delas foram destruidas;mas em nenhuma foi feito melhoria.

Descendente de índio somos todos nos brasileiros. E nem por isso vamos expulsar os mais brancos ou amarelos por serem descendentes mais proximo dos europeus e orientas que ocupam as terras que no passado foi habitações indigena.

Eu conheci os habitantes do Brejo dos Padres, se ofenderem quando eram chamados de índios. Eles queriam ser chamados de caboclos. E é o que a realmente são. Caboclos, mulatos e cafusos, porque índios puros não tem ninguem naquela area de pernambuco. Não tem uma só pessoa que fale a lingua dos Pankaraus. Pois ha muito ficou no esquecimento.

Hoje ser índio goza de muitos privilegios. Por isso, até quem não é, quer ser. É muito mais comodo usufruir das dadas que o governo oferece aos índios, do que lutar para conseguir com seus proprios esforços.

Não sou contra os índios, dos quais eu tambem sou descendente distante; sou contra o movimento para desalojar as pessoas que habitam as terras que foram adquiridas com trabalho e muito trabalho!!

Parte da cidade de Tacaratu já foi tomada com a criação da" Aldeia Entre Serras" . Pessoas que moravam ali ha tantos e tantos anos, agora tem que deixar suas casa e entregar a pessoas que por serem descendente distante dos Pankararus se dizem donos. Para quem le as noticias ou as assiste na Televisão , sabe do que está acontecendo com as terras denominadas Aldeia Serra do

Sol. Ali havia produção, gerava trabalho e renda; mas por determinação do poder publico, tiveram que entregar aos descendentes de índios para destruirem tudo que foi construido com muito trabalho. O que enriquece uma nação, não são as festas, o bater de zabumba e o balançar de chocalho e maracá, o que enriquece uma nação, É O TRABALHO E MUITO

TRABALHO. Os japoneses saíram da segunda guerra mundial arrasados. O país estava destruído. Hoje sessenta e seis anos(66) depois se tornaram uma potência mundial. Isso a custo de muito trabalho. Eles têm a cultura deles; mas não deixaram que a cultura fosse maior do que a vontade de trabalhar. Agora, eles foram novamente destruídos pelo terremoto; mas certamente vão se reerguer novamente com a força do trabalho.

Vamos bater zabumbas e balançar o chocalho; mas trabalhando duro para que a nação cresça com uma economia forte, onde todos os brasileiros possam usufruir das riquezas da nação..

Não é de olho no que os outros conquistaram que nós vamos crescer, é trabalhando. O tempo perdido querendo o que é dos outros, não será recuperado. O tempo vai passando, e muito rápido!!

FIGURAS



Figura 1: Vista panorâmica de um dos prédios da Escola Pankararus Ezequiel, 2011



Figura 2: Caminho da casa da professora Adriana, no Brejo, até a escola, 2011



Figura 3: Caminho da casa da professora Lia, em Itaparica, até a escola, 2011



Figura 4: Estudantes voltando para casa no transporte da escola, 2011



Figura 5: Visão lateral de dois prédios da escola



Figura 6: Estudantes da fase I do Ensino Fundamental, no recreio, 2011



Figura 7: Estudantes da fase I do Ensino Fundamental, no recreio, 2011

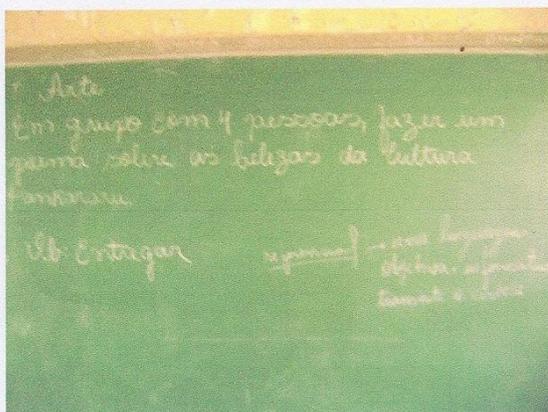


Figura 9: Indicação de atividade para os estudantes da II Fase do Ensino Fundamental



Figura 10: Desenho realizado por Caio, aluno do 5º ano



Figura 11: Professores Pankararu na secretaria da Escola Pankararus Ezequiel



Figura 12: Professora Felícia com sua filha e neta, na Escola Pankararus Ezequiel



Figura 13: Camisa com fotos de Práias



Figura 14: Camisa do grupo Pankararu Nação Cultural

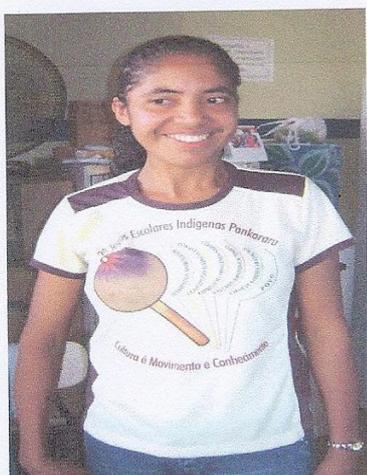


Figura 15: Camisa dos Jogos Escolares Indígenas Pankararu – Cultura é Movimento e Conhecimento

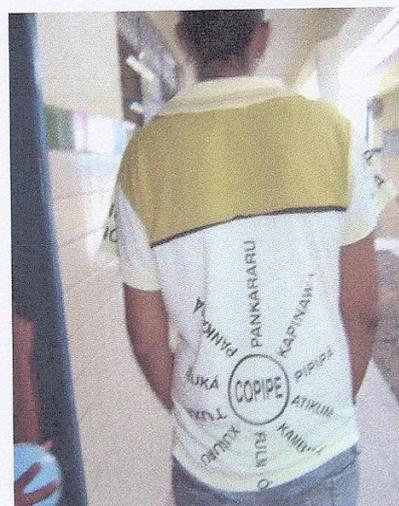


Figura 16: camisa da COPIPE



Figura 17: Escola Pankarus Ezequiel – dois globos, o primeiro consta um livro, no outro um Práia

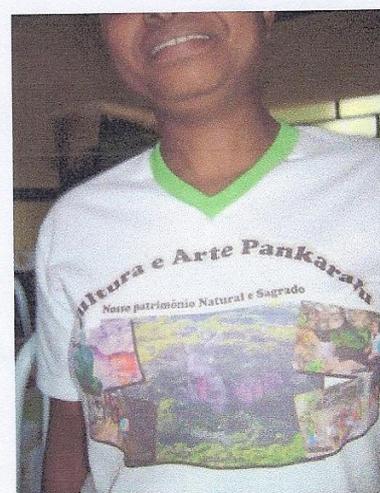


Figura 18: Camisa Cultura e Arte Pankararu – Nosso Patrimônio Natural e Sagrado



Figura 19: Dona Didinha e sua neta



Figura 20: D. Didinha, Dona Ana e D. Jardimina



Figura 21: Dona Jardimina fumando *canpiô*



Figura 22: Professora Janaina e seus filhos



Figura 23: Dona Etelvina



Figura 24: Professora Adriana e seus filhos



Figura 25: Professora e artesã pankararu



Figura 26: caçador pankararu



Figura 27: Rezadeiras pankararu



Figura 28: Práias no ritual do Menino do Rancho