

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

MAURICIO SOUZA JUNIOR

OS PANKARARU E A LUTA PELA ESCOLA: conflitos na construção da Educação
Escolar Pankararu

**RECIFE
2020**

MAURICIO SOUZA JUNIOR

OS PANKARARU E A LUTA PELA ESCOLA: conflitos na construção da Educação
Escolar Pankararu

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Edwin B. Reesink

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S729p Souza Junior, Mauricio.

Os Pankararu e a luta pela escola : conflitos na construção da educação escolar Pankararu / Mauricio Souza Junior. – 2020.
103 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Edwin B. Reesink.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2020.
Inclui referências.

1. Antropologia. 2. Indígenas – Educação. 3. Escolas indígenas. 4. Índios Pankararu. I. Reesink, Edwin B. (Orientador). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-100)

MAURICIO SOUZA JUNIOR

OS PANKARARU E A LUTA PELA ESCOLA: conflitos na construção da Educação
Escolar Pankararu

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em antropologia.

Aprovada em: 10/03/2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Edwin B. Reesink (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Prof. Dr. Mauricio Antunes Tavares (Avaliador Externo)
Fundação Joaquim Nabuco

Dedico esta dissertação aos meus anjos da guarda Mauricio Souza e Rita de Cássia Macedo da Rocha.

AGRADECIMENTOS

Tempos difíceis os da produção desta dissertação, mas a vida se torna mais fácil quando as pessoas certas estão ao seu lado.

Agradeço primeiramente a Deus e a sua força transformadora;

Aos meus pais, Mauricio Souza e Rita de Cássia, a quem possuo devoção;

Agradeço pela recepção do povo Pankararu, melhor não seria possível. Especialmente a Beatriz Aparecida, quem me recebeu com maior carinho, e também a Dona Neide, Seu Domingos, Otto, Emerson, Kiko, Sarapó, Rodrigo, Jucilene, Gilka, Antonio, Pedrina, Luiz;

Aos meus irmãos Marcelo da Rocha e Francisco da Rocha, são neles quem penso quando durmo e acordo;

Flávio Vinícius, o irmão que a vida me deu, obrigado pelas palavras, companhia e pela pessoa melhor que me tornei morando com você. Recomendo treinar mais FIFA para, quem sabe um dia, conseguir ganhar de mim;

Cibelly Araújo pela amizade sem precedentes, obrigado pela paciência e atenção em ouvir-me, mesmo quando são piadas infames;

Allan Kardeck, com quem aprendo a cada conversa, me ensinou a lidar melhor com as pessoas e as durezas da vida;

Lucas e Guilherme, presentes dos mais preciosos que ganhei do campo, foram com quem aprendi o significado do txai, gratidão;

Aninha Brito, obrigado pela sua delicadeza na firmeza e sede de justiça, ao seu lado aprendo a todo momento;

Helen Ribeiro, diante da dificuldade faz a vida parecer fácil, obrigado por compartilhar de sua energia;

Agradeço a Fernanda de Mello pela amizade de longa data, por ser sinônimo de amiga e por sempre acreditar em mim;

Agradeço a Petros, meu camarada, com sua capacidade de ouvir e ponderar, sua solicitude e compaixão para com o outro que traz diferença ao mundo;

Agradeço a Danilo Martins pelo sorriso fácil, pelas palavras de incentivo e por me mostra que a vida vale a pena;

Ana Luísa Jófili, obrigado pela sua força e presença, e por ser minha guia espiritual;

Nuara Barreto, um sol no firmamento, sua presença me traz alegria e conforto, obrigado pelos incontáveis sorrisos seus que carrego na memória;

Agradeço a todos amigos do PPGA, especialmente a Guilherme Leon, Gilvanildo Klebson Ferreira, Gabriel Ferreira Britto. Muitas conversas levo para a vida.

Ao meu orientador Edwin Reesink que, com maior paciência e cautela, soube administrar minhas ideias megalomaniacas e pretensiosas;

Agradeço a Renato Athias, quem me ajudou durante toda minha caminhada acadêmica;

Agradeço a disponibilidade e atenção de Mauricio Antunes, quem não pestanejou em participar da banca de avaliação, depositando confiança em meu trabalho.

RESUMO

A relação que o povo Pankararu tem com a escola é abordado nesta dissertação. A escola neste contexto é transformada num palco de disputas e conflitos das instituições, instâncias e organizações econômicas, políticas e sociais Pankararu e não-Pankararu, que se relacionam na elaboração de uma escola que se propõe específica e diferenciada. Foi verificado que o povo Pankararu elabora uma educação que visa a emancipação política e econômica a partir da disseminação dos valores das suas histórias, tradições e visões sobre o mundo. Entretanto, a escolarização dos saberes indígenas encontram limites quando reproduzida, pois esbarra numa série de burocracias impostas pela administração do Estado, assim como na própria cultura escolar que engessa a forma de transmissão de conhecimento. Foi realizada uma observação participante em território indígena, onde a imersão foi necessária para uma maior proximidade da população Pankararu, da comunidade escolar e os trabalhadores da educação escolar Pankararu. A análise foi realizada a partir da perspectiva das lutas, onde observa as sociedades por meio das complexidades criadas nas lutas históricas nas relações de contato humanas de subordinação e emancipação.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Educação escolar indígena. Pankararu.

ABSTRACT

The relationship that the Pankararu indigenous have with the school is the focus in this dissertation. The school in this context turns a stage of disputes and conflicts of the Pankararu and non-Pankararu economic, political and social institutions, instances and organizations, related with the elaboration of a school that proposes itself specific and differentiated. The research found that the Pankararu develops an education that aims at political and economic emancipation from the dissemination of the values of their histories, traditions and views about the world. However, the schooling of indigenous knowledge finds limits when reproduced, as it comes up against a series of bureaucracies imposed by the state administration, as well as in the school culture itself, which hinders the form of knowledge transmission. The participant observation occurred in indigenous territory, where immersion was necessary to bring the Pankararu population, the school community and the Pankararu school education workers closer. The analysis, realized out from the perspective of the struggles, approaches societies through the complexity created in the historical struggles in the human contact relations of subordination and emancipation.

Keywords: School Education. Pankararu. Indigenous.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	16
2.1	A LUTA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO NORDESTE.....	23
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	31
3.1	UM HISTÓRICO DA RELAÇÃO DA ESCOLA E O INDÍGENA NO BRASIL.....	31
3.2	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: ENFIM A ESCOLA INDÍGENA AUTÔNOMA GARANTIDA?.....	33
3.3	A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO..	40
4	O POVO PANKARARU E A ESCOLA.....	43
4.1	O ANTROPÓLOGO E SEU CAMPO.....	43
4.2	A ESCOLA PANKARARU.....	54
4.3	OS MAIS VELHOS E A ESCOLA.....	56
4.4	PROFESSORES PANKARARU.....	62
4.5	AS MULHERES PANKARARU E A ESCOLA.....	75
4.6	A RELIGIOSIDADE NA ESCOLA PANKARARU: A SEMANA SANTA E OS ENCANTADOS NA ESCOLA PANKARARU EZEQUIEL.....	79
4.7	OS JOGOS PANKARARU: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA CABRAL.....	82
5	A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA OS PANKARARU: reflexões a partir do campo.....	87
6	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Fruto de grande mobilização do movimentos indígena e aliados, a educação escolar indígena (EEI) é garantida pela legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988. A partir de então, diversas etnias passaram a elaborar projetos educacionais de gestão próprias visando autonomia e o fortalecimento cultural das populações. Em Pernambuco, a regulamentação da EEI ocorreu em 2002, fazendo com que os diversos povos do estado se organizem numa luta unificada por uma educação de qualidade, específica e diferenciada, que respeitem as especificidades socioculturais locais.

A relação que a população indígena Pankararu, localizado no submédio São Francisco, possui com a educação escolar é o foco desta dissertação. De acordo com relatos, este contato vem desde o início do século XX, e então a instituição escolar possui cada vez mais relevância dentro de sua organização social. Foi observado que a população Pankararu atualmente superestima os valores reproduzidos da cultura escolar por acreditarem que a educação escolar seja uma das principais formas de ascensão social, muitas vezes deixando em segundo plano o desenvolvimento de uma didática e de um conteúdo específico que a regulamentação da EEI permite.

Como método, foi realizado uma observação participante com visitas regulares às escolas, assim como entrevistas com os trabalhadores da educação Pankararu: professores, coordenadores, lideranças, motoristas da condução escolar, auxiliar de limpeza, porteiros, merendeiras. Os relatos e informações apreendidas foram analisados a partir da releitura das informações biográficas em retratos sociológicos.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a relação que o povo Pankararu possui com a educação escolar. Para tanto, o objetivo geral se ancora nos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o histórico da relação do povo Pankararu com a educação escolar;
- b) analisar os discursos sobre a educação escolar Pankararu;
- c) analisar o aparelho organizacional da escola Pankararu
- d) analisar os conflitos e as lutas que permeiam a construção diária da educação Pankararu

Os fundamentos teóricos que permeiam a análise para tratar da educação escolar indígena Pankararu e as práticas pedagógicas que tem como objetivo a

promoção do "fortalecimento étnico"¹ e o "resgate cultural", será observado sob a ótica das *struggles* (ARICÓ, 1982) que é a teoria das mudanças sociais promovidas pelas lutas sociais. José Aricó (1982) afirma que a forma teórica das *struggles* em si é a própria luta de classes por sua perspectiva ser elaborada ao passo em que se baseia nas lutas promovidas pelos povos oprimidos e suas experiências. Ou seja, as mudanças devem ser pensadas a partir da interação produtiva entre povo Pankararu e sociedade envolvente, povo Pankararu e escola, povo Pankararu e estado etc.

Ainda é importante pensar conceito de práxis, que consiste em todas as coisas materiais que o ser humano se apropria, e a práxis seria a responsável por mediar a relação humano-natureza (ou cultura-natureza) (ENGELS, MARX, 2007). A práxis, portanto, é o poder de transformação do meio ambiente que é determinado pela utilidade das coisas e suas finalidades. Tais "utilidades" que o humano busca para atingir as suas "finalidades" é determinado pelo modo de produção vigente que cria suas próprias demandas: a partir de tal método que o teórico alemão desvenda que a exploração da força de trabalho humana (utilidade) é a única forma possível de acumular capital (finalidade) na sociedade burguesa. Por fim, A práxis é anterior ao conhecimento, e a produção de cultura. É a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. A teoria, em Marx é a tradução do movimento das coisas em conceitos, o "enquadramento" da realidade em uma episteme, por isto, a realidade sempre fugirá ao "controle" da teoria (ARICÓ, 1982).

Partindo desta perspectiva teórica, torna-se coerente uma metodologia que enxergue o movimento das coisas, dos processos. Pois, ao contrário disto, dar formas às coisas, ou "matá-las", segundo Joshua Pollard (2004, p. 60), é um dos principais problemas da nossa ciência. Este equívoco insiste em apontar que o mundo material é passivamente subserviente aos desígnios humanos, portanto, é necessário sempre analisar buscando evitar a reificação do que analisa cientificamente. A forma de organizar o conhecimento que denominamos sociedade, ou cultura, só seria possível no contexto onde há o indivíduo. Este raciocínio nos trouxe graves implicações, pois para Ingold (2012) em nossa tradição, só somos capazes de compreender a atividade que ocorre do lado do mundo material atribuindo agência a objetos. O teórico enxerga

¹ Os trechos aspeados (""") que não acompanham uma referência indicarão que o termo, trecho, ou frase é de algum interlocutor do campo, seja um professor, mãe de estudante, coordenador, serviços gerais ou qualquer outro trabalhador da educação escolar Pankararu.

isto como um problema criado pelos solipsismos de nossa linguagem, que requer que um verbo sempre venha acompanhado de um sujeito e de um predicado do qual o verbo é o núcleo.

Joshua Pollard (2004), entretanto, nota que coisas materiais, assim como pessoas, são processos, e que sua agência real está justamente no fato de que “elas nem sempre podem ser capturadas e contidas” (idem), pois é no contrário da captura e da contenção – na descarga e vazamento – que descobrimos a vida das coisas, em consonância com o que Karl Marx e Friedrich Engels (2007) observa: “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 195). Para Ingold (1996), isto resolveria a questão da dicotomia agência-estrutura, o que é um debate caro dentro das discussões antropológicas, entendendo os “objetos” como “coisas em interação”

Unindo Marx (2007) e Ingold (1996), a postura de se partir “daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam [...] para a chegar aos homens de carne e osso” (MARX-ENGELS, 2007, p. 156) faz tanto sentido numa ciência hilemórfica² porque se torna intuitivo o imaginar como uma pintura. Ora, o que esperar de um conhecimento que “mata” (POLLARD, 2004) as coisas dando formas a elas? Marx propõe que devemos partir dos “homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real (idem), assim como Ingold acha que a antropologia da vida é a antropologia das coisas vivas que se reafirmam em suas ações (INGOLD, 1996).

Analisar a educação escolar indígena não se resume, portanto, às suas representações sobre a escola, ou sobre em quais políticas e legislação a escola se alicerça, e sim, trata-se de observar os agentes vivos que constroem cotidianamente a educação escolar seja dando aula, decidindo sobre o destino dos estudantes, fazendo a merenda, varrendo a escola. A “preservação”, ou “fortalecimento” da cultura do povo Pankararu, significa que as representações são parte das práticas, e não somente testemunho delas. Além disso, há uma distinção entre as razões alegadas para certas ações e crenças e as causas ou motivos para tais crenças e ações: seria incoerente apenas identificar se há contradição entre a fala da “preservação cultural” e as práticas pedagógicas dentro do espaço escolar. Há uma dimensão semi e infra consciente (MARX; ENGELS, 2007)

² Tim Ingold (1996) toma os conceitos de Evolução e Design como exemplo, anunciando a morte do neo-darwinismo, apontando o seu calcanhar de Aquiles, o hilemorfismo, que implica em tomar a forma de um organismo como algo predeterminado, ou ideal, antes de seu próprio desenvolvimento acontecer.

A observação participante dentro das escolas do território indígena Pankararu possibilitou o acesso necessário para se observar as práticas pedagógicas e os discursos vivenciados pela comunidade escolar. Ingold se fundamenta em filósofos e antropólogos da educação, ao constatar que a educação deveria ser o substituto de termo de “etnografia”. No entanto, educar-se não significa elevar um subcampo, como o da “antropologia da educação”, mas exatamente o contrário: enxergar a educação como uma prática. Diferentemente, como Ingold indaga, de como as escolas lidam com o conhecimento hoje, no movimento de pôr algo “para dentro” das mentes, o autor acredita que educar-se é se expor ao mundo, educar-se é um movimento para fora, experimentar outras situações de vida.

Tim Ingold (2016) afirma que é comum supor que participação e observação sejam contraditórias, pois produzem tipos de dados diferentes, sendo subjetivo e objetivo respectivamente. Isto seria a ponta do iceberg de um problema que é enraizado em nossa ciência, que consiste na dicotomia filosófica da imanência e transcendência, que nos faz separar o estar no mundo com o conhecer o mundo: “é como se fosse possível aspirar à verdade sobre o mundo apenas através de uma emancipação que faz com que se desligue dele, e que provoca um estranhamento de nós mesmos” (INGOLD, 2016, p.5). A dimensão “participante” do termo, por mais que pareça uma ousadia metodológica, implica numa Antropologia que nos leva objetivamente a um modo de “acessar” uma realidade, como se desse a acesso a algo positivamente exposto no mundo.

Ingold, no entanto, acredita que observar não é simples objetificar, produzir dados objetivos; e sim atender (*to attend*) (termo importante para o autor) “pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática” (INGOLD, 2016, p. 407). Para o autor, não há observação sem participação: a observação participante não consiste numa coleta de dados, num desvendar do outro, ou garimpagem de dados sobre humanos, pois é “a contemplação daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação. É isso que se entende por compromisso ontológico” (idem).

Contemplar, enquanto ação e palavra, estaria em oposição ao elucidar, explicar ou descrever o mundo de outras pessoas. Contemplar, para Ingold, é apreciar. É necessário, para apreciação de algo, sentir-nos envolvidos, educar-nos. Para tanto, Ingold nos traz a postura da correspondência em oposição à intersubjetividade.

Correspondência designa "essa composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros" (2016, p. 408).

Ora, hoje em dia não há a defesa de nenhum método didático-pedagógico onde o professor deva se lançar em sala de aula tolhendo as questões para as quais ele não obtém respostas, ou os limitando à múltiplas escolhas. Em outras palavras, o que importa, enquanto postura do antropólogo, é se debruçar aos processos correspondentes que levaram ao que estamos observando, e não caricaturá-lo numa descrição de sua forma, por exemplo, a escola não se encerra em seu quadro normativo de funcionários ou em suas legislações reguladoras, pois existe toda uma "vida" que funciona de forma mais ou menos dialógica com as representações escolares Pankararu.

Atencionalmente, outro termo de importância, podemos entender diretamente como relacionado ao "to attend". A intersubjetividade etnográfica, para Ingold, aliada a uma postura atencional implica numa intersubjetividade que não é algo dado ao chegar em campo, ou sequer algo para se atingir. É algo que está sempre em emergência: os sujeitos envolvidos não estão postos, "a intersubjetividade não é nem dada, nem alcançada" (idem). Elas vão se desdobrando ao passo que o encontro vai acontecendo: "Não são nem sujeitos, nem objetos, e tampouco híbridos de sujeitos-objetos. São, antes, verbos" (idem). Se humanos são verbos, eles estão sempre em ação, em movimento. Para Ingold, isto vale para todos os tipos de seres. No entanto, o autor reconhece que humanos não são seres, são devires. Os humanos não "são", eles sempre "estão humanando [humaning]" (INGOLD, 2016).

A educação, por fim, não seria a justaposição do termo em relação à etnografia como uma promoção de um subcampo para um status de método; e sim uma proposta de substituição de como produzimos antropologia, ou conhecimento. Pois, mesmo sem a prática da etnografia, não significa que não sejamos antropólogos. Ingold, mais uma vez se utilizando de teóricos da educação, diz que "edificação" consiste numa constante conversação e, no entanto, não pode deixar se encerrar o diálogo, chegando a um ponto final objetivo, uma resposta última. Portanto, em oposição à etnografia, o potencial educacional, no sentido da observação participante, significa estar em constante correspondência com aqueles com quem nos relacionamos de forma atencional, mantendo aceso o fogo das interações postas na medida em que o antropólogo se dispõe a atender.

Para as entrevistas, foram levadas em consideração as contribuições de Bernard Lahire (2005) por meio da construção de retratos sociológicos. Desta forma, as trajetórias de vida dos entrevistados tiveram o objetivo de apreender os relatos de caráter biográfico, com foco no seu envolvimento com a educação escolar. Os indivíduos foram selecionados por critério de envolvimento com a escola Pankararu. A indicação de um entrevistado também foi um meio de ter acesso aos demais entrevistados, na tática de bola de neve. Por fim, fez-se o processo de reconstrução dos dados coletivos considerando que os elementos realçados na entrevista tem informações de cunho social relevante, ou seja, uma espécie de releitura das informações biográficas em retratos sociológicos (LAHIRE, 2005)

2 A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Gersem Baniwa (2006) compreende enquanto “movimento indígena” uma série de estratégias e ações que “as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (BANIWA, 2006, p. 58), como a luta pela garantia da terra e o enfrentamento constante às oligarquias latifundiárias que ameaçam constantemente invadir o território indígena. Este movimento criou uma série de mobilizações e alianças, visando garantir os direitos que o estado brasileiro e os seus órgãos regulamentam e controlam.

A partir da década de 1970 esse movimento passa a se massificar, quando os indígenas passam a lutar de forma mais próxima ao estado, e tomando como estratégia a unificação da população indígena do país inteiro numa pauta comum, a de garantir e efetivar seus direitos originários (MATOS, 1997). João Pacheco de Oliveira (2006) afirma que é neste momento onde os indígenas conseguem a aproximação com outros segmentos da sociedade como organizações não governamentais, partidos políticos, instituições de pesquisa e ensino buscando assessoria sobre atuação a forma organizativa política no enfrentamento ao estado, mediação e conhecimento com as instituições do estado brasileiro acerca dos tramites burocráticos impostos, assim como capital científico que algumas instituições proporcionam às lutas. Tais instituições passaram a serem mediadores entre populações indígenas e estado, muitas vezes criando canais de mediação política, outras criando interdependências e conflitos locais devido a tensão criada por outros grupos influenciando na forma organizacional e política das populações (OLIVEIRA, 2006).

Por exemplo, dentro do contexto Pankararu é possível verificar que muitos grupos internos são conflitantes pelo seu modelo organizativo e estratégias políticas dotadas, assim como o debate sobre a presença ou não de instituições governamentais, gerando conflito e disputa por poder e influência. Alguns exemplos são: duas organizações da Juventude: a Comissão de Juventude Indígena Pankararu (COJIP) e a União da Juventude Pankararu (UJP); o grupo de professores mais alinhados à Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e professores que buscam deslegitima-las, a associação de mulheres do Brejo dos Padres e a recém cooperativa criada por mulheres da aldeia Agreste que, por não se sentirem incluídas, viram a necessidade de criar sua própria organização etc.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), instituição criada em 1972 por segmentos progressistas da igreja católica que fora influenciada pela Teologia da Libertação atua como instância apoiadora do movimento indígena, promovendo uma mudança de compreensão do trabalho missionário de até então, o de "catequese" e "civilização" da população indígena. Na conjuntura, o CIMI enfrentou problemas no próprio interior da igreja católica, que era apoiadora do estado durante o início da ditadura militar e, portanto, temia que a organização prejudicasse a instituição religiosa (MATOS, 1997).

O Cimi foi uma das principais protagonistas como apoiadora do movimento indígena, dando visibilidade às demandas e lutas dos povos indígenas indo à mídia para denunciar os abusos e violências de estado, ganhando espaço na opinião pública, se tornando referência na temática indígena. De forma sistemática, o CIMI investiu na profissionalização da luta pela causa indígena, investindo em diversas redes de formação, encontros e cursos de História, Educação, Direito Legislativo, análise de conjuntura nacional visando conscientizar e organizar a população indígena (idem).

Kelly Oliveira (2013) afirma que houve apoio financeiro do Cimi em diversos movimentos e ações promovidas pelos povos indígenas, que mantém no Brasil inteiro museus, acervos e conselheiros da organização inseridos na malha burocrática do estado. As assembleias organizadas pelo Conselho eram inspiradas nas comunidades eclesiais de base e funcionava como fóruns abertos onde todos tinham direito a voz, e há relatos de espanto por parte dos missionários por verem que a maioria indígena chegava ao local sem saber exatamente do que se tratava aquele espaço de diálogo, pois antes eram impedidos de se organizarem para conversarem sobre suas próprias demandas e projetos de vida. Foi importante para os indígenas perceberem que há uma condição concreta de serem protagonistas dos seus próprios destinos. Essas reuniões passaram a se multiplicar pelo país inteiro, havendo mais de 50 assembleias num intervalo de 10 anos, de 1974 a 1984 (OLIVEIRA, 2013).

É possível afirmar que o CIMI foi uma das principais instituições responsáveis por moldar a forma organizativa e política do movimento indígena a partir da década de 1970. Pois, foram nestas reuniões que se construiu a concepção de figuras políticas que vieram a ser relevantes no movimento indígena, como as "lideranças". Com a intensificação dos encontros e diálogos entre indígenas de diversas etnias, além da presença de não-indígenas, tornou-se cada vez mais presente indivíduos que por ora soubessem melhor se expressar, se prostrar enquanto imagem catalisadora

de um interesse coletivo ou aquele que melhor estivesse mais habituado ao português por terem frequentado a escola. Entretanto, Oliveira (2013) aponta que também trouxeram conflitos para dentro do próprio movimento indígena, pois com a massificação das assembleias, também trouxe participantes que não estavam alinhados com as autoridades tradicionais das aldeias e povos.

Um dos personagens relevantes na história do movimento indígena são os pesquisadores, cientistas, antropólogos. Na década de 1950 a Action anthropology, “antropologia da ação”, desenvolvida pelo antropólogo Sol Tax, baseado nos estudos sobre a Segunda Guerra Mundial, desenvolveu métodos participativos e conceitos de uma antropologia que retirava o antropólogo de uma posição de mero observador e o pusesse numa postura de pudesse ajudar os pesquisados nos seus problemas sociais, ou, pelo menos, serem catalisadores: “we believe we can learn many things in this way that we could not learn in any other way [...] pursue them in a context of action” (TAX apud SEITHEL, 2004, p. 18). Desta forma, a ação seria o próprio comprometimento não apenas por conhecer o grupo estudado, mas também com a vida deles.

No contexto da América do Sul na década de 1960, países como Brasil, Paraguay e Colômbia, antropólogos e sociólogos passaram a desenvolver teorias que se opuseram às elites nacionais. Com as atrocidades promovidas contra as populações originárias nesta época, antropólogos se posicionaram de forma incisiva, utilizando de suas próprias pesquisas acadêmicas, para buscar refutar e defender as populações que sofriam com a violência do colonialismo. Desta forma, Kelly Oliveira (2013), defende que a partir dos anos 1970, no Brasil, a antropologia e o movimento indígena se influenciaram mutuamente.

Eis que surge o uso da Advocacy Anthropolgy, movimento germinado dentro dos programas de antropologia das universidades, que fizeram com que antropólogos atuassem politicamente em prol dos interesses e direitos dos grupos estudados a partir de suas posições nas instituições de pesquisa e ensino. Advocacy Anthropology é comumente definido como “[...] ‘to plead the cause of another’ [...]; ‘to argue for, defend, maintain, or recommend a cause or proposal’” (SEITHEL, 2004, p.8). Entretanto, há o risco de paternalismo, projeção e manipulação por parte do antropólogo, devido ao fato de que nesta prática, o grupo abdica de parte da sua personalidade em prol do seu “advocate” (idem).

Assim como os antropólogos que estudavam os povos indígenas do Nordeste compreendiam as populações como “remanescentes” buscando os “restantes traços” que os ligava a uma ancestralidade indígena a partir da diferença e do exotismo, na década de 1950 os estudos antropológicos foram dando mais espaço para a relação das populações com o estado e suas implicações política. Foi nesta época que antropólogos famosos como Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão e Roberto Cardoso de Oliveira ingressaram no SPI, dando “um passo importante na Antropologia Prática na defesa direta dos povos indígenas, mesmo que sob perspectivas teóricas marcadas pelo assimilacionismo” (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

A autora pontua que é neste período em que Roberto Cardoso de Oliveira desenvolve a teoria da “fricção interétnica” que consiste na relação dialeticamente unificada entre duas populações que possuem interesses opostos mas que possuem uma certa interdependência, situações que se encontram a maioria dos lugares onde as populações sofreram com o colonialismo (OLIVEIRA, 2013). Apesar de taxada enquanto uma teoria assimilacionista, de acordo com Oliveira (2013), a autora reconhece a importância que teve para a “compreensão de que seria o conflito o elemento fundamental das relações interétnicas e, dessa forma, a situação do ‘índio’ não seria algo passageiro” (OLIVEIRA, 2013, p. 83) e seus fundamentos foram importantes para refutar a noção de que “a presença de povos indígenas comprometia o desenvolvimento nacional” (idem).

Os antropólogos nesta época tinham a perspectiva de atuação para além dos muros das universidades, sendo ativos na criação de ONGs e defendendo populações indígenas em outras esferas. O Programa de Pesquisa Sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (Pineb) é um bom exemplo desta atuação, que visava utilizar suas pesquisas científicas no auxílio de pareceres, laudos antropológicos, questões criminais, educacionais e de demarcação das terras, prestando assessoria técnica, científica e jurídica para a população indígena, como disponibilizado no site da do grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal da Bahia³.

O avanço do indigenismo dentro do estado brasileiro enfrentou dificuldades a partir da ditadura empresarial-militar e suas perspectivas desenvolvimentistas. Diversos antropólogos saíram, ou foram expulsos, fazendo-os buscar novas alternativas de atuação “através do apoio aos projetos de desenvolvimento

³ <http://www.pineb.ffch.ufba.br/>

comunitário” (OLIVEIRA, 2013, p. 86). Estes projetos foram impulsionados em meados da década de 1970 quando foram pensadas ações conjuntas entre funcionários da Fundação Nacional do Índio (Funai) antropólogos e missionários visando a criação de projetos comunitários de desenvolvimento, visando a autonomia e autogestão dos indígenas prestando capacitação às populações (OLIVEIRA, 2013).

Com a lógica desenvolvimentista do regime autoritário, antropólogos foram sendo minados e, sem nenhuma surpresa, foram enfrentando as limitações que haviam na prática indigenista dentro do estado. Desta forma, foi necessário buscar outros canais de atuações, como a Associação Brasileira de Antropólogos (ABA) que manteve um canal ativo de mobilização de profissionais comprometido com a população indígena, assim como diversas outras organizações formadas na época seja de antropólogos e profissionais indigenistas, de indígenas, e mistas: Comissão Pró-Índio (CPI) em 1979; Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai) em 1978; Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY) em 1978 (OLIVEIRA, 2013).

A partir destas primeiras assembleias que foram surgindo os movimentos e organizações indígenas autônomas, que visavam transformar as reuniões pontuais em permanentes para discutir sobre as demandas das comunidades e a luta pelos seus direitos. O foco, em 1980, era de unificação do movimento indígena, juntando em uma instância todas as lideranças possíveis do Brasil para enfrentar, em unidade, o estado brasileiro. Entretanto, como relatado por Oliveira, União das Nações Indígenas fora o nome dado a duas organizações, UNI e UNIND, que disputaram não apenas o título, “também disputaram a representatividade indígena” (OLIVEIRA, 2013, p. 89).

Apesar das diversas versões que buscam explicar os conflitos entre as duas organizações, a UNI parece ter se sobressaído, não podendo negar a importância que esta teve no estabelecimento do movimento indígena no Brasil, pois é a partir deste veículo que os indígenas se consolidam como sujeitos políticos autônomos, de voz própria, frente ao estado brasileiro. A UNI contou com a colaboração e assessoria de ONGs que, promovendo encontros, congressos, seminários e diversas outras atividades, atuavam na defesa dos direitos indígenas, na tentativa de ampliar e divulgar a realidade das populações indígenas no Brasil.

A estratégia maior do movimento indígena, neste momento, visava a conscientização da população na geral sobre suas realidades, pois, na década de 1980 o movimento buscou alcançar espaços não atingidos anteriormente, como a

presença da UNI na Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para Educação no Equador (Unesco), Conferência da Organização das Nações Unidas pela Ciência e Cultura na Costa Rica; assim como outros diversos encontros internacionais onde a UNI participava com a intenção de denunciar a “falta de políticas efetivas em defesa dos povos indígenas e violências de todos os tipos contra os grupos indígenas” (OLIVEIRA, 2013, p. 92).

Apesar da visibilidade que a UNI estava ganhando, assim como a autoridade relativa às questões indígenas, a Funai não tolerava uma organização representativa da população indígena fora da sua estrutura organizativa, buscando isolar as ações da UNI, divulgando para a opinião pública a ilegalidade da organização. Consequente a UNI foi enquadrada pelo Conselho de Segurança Nacional com a prerrogativa de que “nação” ameaçava a soberania nacional, portanto, deveria ser extinta (idem).

A UNI foi perdendo capilaridade, e carecia de apoio e sustento das bases que pretendia representar. Para tanto, foi decidido em assembleia, em 1982, a descentralização da UNI em 5 unidades (Norte, Norte II, Centro-oeste, Nordeste e Sul), visando a aproximação com as bases. Ainda, devido às dificuldades impostas pelo estado brasileiro pelo não reconhecimento, a União teve suas atuações limitadas, conseguindo promover, cada vez menos, promover ações ampliadas.

Até meados da década de 1980, o estado brasileiro oficialmente encarava os indígenas como um problema. Seja por compreender sua diferenciação étnica como um problema para a soberania nacional ou por atrapalhar o desenvolvimento do país. Entretanto, esta época foi importante para a construção da cultura política do movimento indígena. Foi aí que se estabeleceu os principais aliados na luta política, seja por parte do estado ou dos diversos segmentos sociais como ONGs e missionários, que influenciam na atuação até os dias atuais.

Em um contexto de crise econômica e política, segmentos da sociedade civil organizada foram ganhando forças, o que colaborou para que os movimentos sociais ganhassem cada vez mais voz no cenário político brasileiro. Em relação aos povos indígenas, o reordenamento da igreja católica relativo à sua visão sobre catequese e evangelização, assim como novas perspectivas antropológicas que fizeram pesquisadores serem mais incisivos na defesa dos direitos dos povos indígenas, fez com que o movimento chegasse com força na Assembleia Constituinte em 1986.

Neste processo houve uma mobilização massiva de ONGs e CIMI com vistas em ganhar a opinião pública pela defesa dos direitos dos povos indígenas a serem garantidos na nova constituição. Desta forma, o contato com povos nunca antes contatados pelo movimento, assim como o envio de lideranças para Brasília foi uma estratégia adotada para que fortalecesse a pauta da população indígena. A comissão responsável pela elaboração dos direitos indígenas era a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, que contava com 21 parlamentares.

As garantias institucionais conquistadas no artigo 231 e 232 da Constituição Federal – que ressignifica a relação do estado com as populações indígenas, reconhecendo o Brasil enquanto estado pluriétnico, abandonando a perspectiva assimilacionista e garantindo aos indígenas o direito à reprodução física e cultural e o direito à educação e saúde diferenciadas – foram limitadas devido à forte influência dos principais inimigos dos direitos indígenas da época, mineradoras e madeireiras, no texto final da constituição

“a exemplo do controle sobre o uso e extração de riquezas do subsolo dos territórios indígenas, que foi proposta vencida e acabou por se tornar hoje um dos recorrentes problemas entre os povos, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do país” (OLIVEIRA, 2013, p. 98).

Atualmente, os modos de emergência/reconhecimento étnico e políticas para com povos indígenas se modificaram e se complexificaram desde a época da constituição com seu novo ordenamento legal, conseqüentemente, há novas estratégias elaboradas, novos parceiros na luta e a relação dos movimentos indígenas com o estado sendo atualizada. A escola, a saúde, os editais de projetos socioambientais e o território são espaços em disputas nos dias de hoje. O Movimento está cada vez mais se profissionalizando, buscando capitalizar cada vez mais recursos para dentro da aldeia, buscando modos de captar recursos e de se identificar enquanto povo frente ao modo de produção da contemporaneidade, utilizando das novas tecnologias e formas de comunicação como as redes sociais.

Um exemplo de estratégia adotada pelo povo Pankararu foi quando eles precisaram fazer pressão política e chamar o apoio popular utilizando das redes sociais, para que seja executada a desintrusão do Território Indígena (TI) já aprovada e deliberada pela justiça, quando estes estavam num processo de agravo de instrumento requisitado pelos posseiros no Tribunal Regional Federal 5, em

Pernambuco, passando a pedir vídeos de apoio nas redes sociais de instituições e de figuras públicas. Isto além de dar uma visibilidade à causa forçou os órgãos responsáveis pela execução de desintrusão darem celeridade ao processo. É bastante comum hoje as diversas etnias do Brasil manterem páginas e grupos no *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* alimentados de informação sobre o que acontece em suas aldeias como o dia a dia, a rotina dos rituais, a agenda de trabalho dos Caciques, Pajés e Lideranças.

Também existem páginas de escolas, organizações, cooperativas, companhias de cinema, de dança, música, teatro, associações, que estão constantemente buscando, no meio virtual, evidenciar que também existem indígenas, como uma forma de “*mostrar para o povo que existe Índio também na internet*”, ou seja, a internet como um novo meio de visibilizar “indianidade” para a sociedade nacional.

2.1 A LUTA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO NORDESTE

Na região do Nordeste do Brasil, na década de 1950 e 1960, havia a noção que aqueles que um dia foram indígenas se resumem a uma população remanescente misturada à sociedade envolvente sendo sertanejo, caboclo, qualquer coisa, menos índio “pela população regional e pelos antropólogos da época” (REESINK, 2000, p. 359). Os antropólogos, segundo Reesink, neste momento, se dedicavam bem mais a “reconstrução da ‘cultura original’, do que pretendiam estudar e compreender os processos que levaram esses povos a persistirem em condições tão adversas durante tanto tempo” (idem).

Diante disto, as estratégias utilizadas pelos povos indígenas para garantir o reconhecimento étnico e seus direitos constitucionais foram compartilhadas com diversos povos indígenas de todo o Nordeste brasileiro, consistindo num caldo cultural e político de reelaboração e (re)criação de uma “tradição indígena nordestina” que acontece desde a década de 20 do século passado e se intensifica na década 70 (CARVALHO, 1994). Vale salientar que neste contexto o órgão atuante nas questões indígenas era o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de trabalhadores Nacionais (SPIILTN), criado em 1910, com a intenção de controlar população que vivia distante dos centros urbano. O SPIILTN tinha uma lógica de tutela em relação à população indígena, dando-lhes direitos civis relativos.

O processo de reelaboração cultural foi o que muitos antropólogos chamaram de etnogênese, como Rodrigo Grunewald (1997) aponta como sendo encarado como o contrário da aculturação, onde populações reivindicam sua identidade enquanto povos originários nos últimos, mais ou menos, 70 anos (GRÜNEWALD, 1997). Pacheco de Oliveira (1998) aponta que fruto deste processo é o dado de que em 1950 o quantitativo de etnias reconhecidas localizados no Nordeste brasileiro eram de 10 e, quarenta anos após, em 1994, o número de etnias mais que dobrou, sendo 23 etnias reconhecidas. Este fenômeno é perceptível, também, a nível nacional. Os dados demográficos recentes do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 aponta que a população indígena no Brasil é composta por cerca de 896,9 mil indivíduos, tendo ao longo de 20 anos (1990 a 2010) crescido 204% no país (IBGE, 2010).

Reesink afirma que a luta dos povos indígenas no Nordeste é contra o preconceito pelo direito de se denominar 'índio'. Desta forma, os povos indígenas do Nordeste necessitam diuturnamente lutarem para serem respeitados enquanto indígenas: terem direito a terra para a reprodução de suas práticas e tradição, a uma escola que respeite a diferença e especificidade de suas culturas e a uma saúde que contemple e promova o bem estar biopsicossociais do seu povo (REESINK, 2000). Em busca de garantir um lugar ao sol, os povos indígenas evocam a tradição para se garantir num espaço-tempo de poder em relação ao território reivindicado, que atualmente ocupam, que um dia ocuparam, e/ou que por uma questão histórica e cultural os fazem reivindicar o direito pelo território.

Esta reelaboração cultural, de rearranjo e criação de novas práticas e tradições, de acordo com Grunewald, argumenta que a tradição é aquilo que dentro de um contexto histórico e cultural, assumem-se práticas de caráter explicitamente político visando estabelecer a relação entre as fronteiras sociais, de poderes. (GRUNEWALD, 1997, p. 114). Por isto, preservar uma tradição é sinônimo de se posicionar frente a um contexto em conflito, que está em jogo não apenas uma questão identitária acerca de uma visão de mundo, mas também questões concretas como recursos naturais, terra e outros insumos necessários a manutenção da vida.

Com as políticas públicas na área de educação, saúde e território que são fornecidas aos povos indígenas reconhecidos pelo Estado, as populações indígenas foram em busca de reivindicar os direitos garantidos na Constituição Federal. Logo, a necessidade em serem reconhecidos como indígena implica num pragmatismo de ter

acesso ao estado que, juridicamente, garante a especificidade de cada população, direitos e políticas públicas.

Tais políticas têm como objetivo promover uma assistência direcionada a uma população em condição socioeconômica de vulnerabilidade causada pelos históricos do colonialismo português que conquistou, extinguiu, subjuguou e forçou os povos indígenas em abandonar suas práticas, brincadeiras, danças, religiosidade e organizações políticas e sociais; muitas vezes trabalhando num regime de escravidão ou sendo inserido como mão de obra barata. Para sobreviverem, tiveram que muitas vezes esconder que são indígenas, revelando apenas quando estratégico. Por exemplo, a autora Francisca Carneiro (2017) afirma que a “coragem” em se reafirmar enquanto indígena entre os Tapuya Kariri foi algo reacendido entre 2006 e 2007, fazendo com que durante 20 e 30 anos esse povo vivesse na “clandestinidade”.

No caso do povo Atikum de Umã, tratado por Grunewald (1997), revela que a busca por uma “construção cultural” (p.116) pela dança do Toré foi uma necessidade para não perder suas terras e garantir a assistência pelo órgão tutor, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e de reconhecimento por parte da sociedade nacional, desta forma “toda uma tradição ritual [...] foi inventada para sustentar uma etnicidade que emergia de forma essencialmente pragmática e utilitária” (GRUNEWALD, 1997, p. 117). Entretanto, alguns costumes foram sendo perdidos, na medida em que o autor crê que “uma das principais funções assumidas pela criação da tradição do toré foi a de estabelecer uma continuidade numa história nitidamente descontínua” (idem), na medida em que a juventude não se engajou inteiramente no processo, preferindo o forró e deixando de lado práticas como o Toré, que “reaprenderam” a praticar com os Tuxá. Por fim, aliado ao incentivo cada vez maior de plantio de maconha dentro da reserva, tais práticas levaram ao estigma de que não são índios, pondo em xeque a etnicidade conquistada pelos Atikum. Então, um faccionalismo surge da quebra na etnicidade e a prática do toré voltou a ser incrementada em fins dos anos 80.

Na época do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os povos indígenas que tiveram consciência das políticas promovidas buscaram meios de fortalecer a identidade étnica visando o reconhecimento pelo estado. No entanto, o SPI e a Funai estabelecia pré-requisitos que carregavam estereótipos do que seria o indígena, como exemplo onde para ser indígena teria que realizar algum ritual: geralmente o Ouricuri, Toré ou Praiá (EDWIN, 2000, 361).

Isto sinaliza que, muitas vezes, o sinal diacrítico que define e reconhece tal etnia é imposto por uma instituição exógena. Nesta lógica, o povo é submetido a um teste com um avaliador técnico do SPI e Funai, representante da autoridade do estado, para atestar serem quem são com práticas e rituais de quem, geralmente, não são. Isto não significa que a exigência era sempre essa, houve exceções onde povos indígenas foram reconhecidos de formas diferentes, por diversos mecanismos políticos, ainda de acordo com a época.

Edwin (2000, p. 361) aponta que os povos indígenas são bem conscientes acerca do papel destes rituais, realizando-os visando o reconhecimento étnico pelo estado, sendo assim, na época era considerada a estratégia a mais acertada a se tomar, segundo avaliação dos povos, sempre se submetendo a sinais diacríticos impostos. No processo já citado entre os Atikum-Umã, ao falar da experiência que os “caboclos” tiveram com o auxílio dos Tuxá para aprender o Toré, e por fim finalizado todo o processo “foi pedido [pelo SPI] aos caboclos que escolhessem uma pessoa, a ser chamada de cacique, para representar seus interesses junto ao órgão tutor, e outra, a ser chamada de pajé, para cuidar do toré” (GRÜNEWALD, 1997, p. 116). Desta forma, interferindo até no modelo sociopolítico organizativo de um povo.

Dentro da concepção do órgão do SPI ainda existia outras formas de legitimação, como a consaguinidade, enquanto pré-requisito baseado numa concepção de “sangue” ocidental como critério de descendência, transportada para os povos do Nordeste, mas também adotado por muitos hoje, que tiveram que alguma forma assim submeter-se a isto, ressaltando fenótipos indígenas que buscavam relacionar uma ligação da população diretamente com algum povo pré-colombiano (EDWIN, 2000).

Exemplos de apropriação deste discurso tomado como estratégia do próprio povo, é o que se percebe entre os Tapuya Kariri, que segundo Carneiro (2017), constantemente ouve-se afirmar que “sempre estiveram ali”. Vale ressaltar que esta luta pelo reconhecimento não é apenas para serem legitimados frente ao estado. Este, surpreendentemente, em muitas situações passa a ser o “menor” dos problemas, em termos, porque ainda assim, precisa-se proteção do Estado, pois a violência que a sociedade envolvente, vizinhas, como fazendeiros que ameaçam a população os impedindo de avançar nos seus territórios é muito comum.

Dá-me a impressão de que as imposições do SPI pôs no pensamento dos povos do Nordeste a necessidade de tomar o ritual como seu cartão de visitas, sempre

dançando o Toré em espaços públicos, ou ao receber curiosos em sua aldeia, desta forma criando uma identidade “indígena” no Nordeste ligado ao Toré. Quando o Toré é executado, é uma forma de afirmar “aqui tem índio. Como exemplo, tomamos os Pankararu que usam a barretina (espécie de indumentário posto em volta da cabeça feito com palha de caroá) em locais públicos fora de seus territórios sagrados, para através da peça representar a identidade indígena. Os Pankararu dentro de seus territórios não usam a barretina, fora um objeto escolhido para visibilizar a ‘indianidade’, devido ao fato de que o roupão do Praiá, principal símbolo da “cultura Pankararu”, é uma máscara que envolve um segredo que não deve ser banalizado nem exposto em qualquer hora ou local.

Carneiro (2017) aponta que para iniciar as estratégias de reafirmação e reconhecimento, parece ser importante um processo de autoconvencimento com a necessidade de uma motivação inicial de um indígena (que acaba sendo um símbolo da luta) ou um grupo que mostre para o povo que não é só importante se revelar enquanto indígena, mas sim necessário para despertar um pensamento de unidade, de serem irmãos de história e de tradição.

Em contato com o vice-cacique Tapuya Kariri em sua primeira visita a aldeia, a pesquisadora (idem) afirma que todo o discurso com seu interlocutor sobre a história, organização social e os conflitos do povo era uma forma de recontar a história para marcar a presença indígena na região (p. 22). Uma das estratégias de afirmação étnica é o de se colocar como população que há uma ancestralidade em consonância com um passado primevo, possuidor por direito espiritual de uma tradição, de uma prática, de uma identidade. Como ser um curador, ter um dom divino, como é o fato relatado da pesquisadora Carneiro ainda nos Tapuya Kariri (p. 68), onde o pajé luta para ter sua cura reconhecida como um saber indígena de seu povo, e não como uma “macumba”, ou “coisa do demônio”, como os cristãos evangélicos que os circundam faz questão de taxar pejorativamente.

Esta luta é travada no campo das ideias, campo minado de preconceitos, que tenta lutar pelo discurso de ser reconhecido como um saber que não é do “mal”, mas que faz o bem para o povo. Essa é a tentativa de argumentar que existe uma conexão que não se resume ao “sangue”, mas também com a ancestralidade que legitima o seu povo, a partir de uma prática que existia muito antes de nós, muito antes da luta travada por índios e fazendeiros.

Maria Rosário Carvalho afirma que este processo está ligado com reivindicar através da “liderança tradicional ou mítica” uma identidade (CARVALHO, 1994). Seu ponto é ilustrado através de casos acontecidos entre a população indígena do Nordeste, como a de Acilon Ciriaco da Luz, índio Truká, que em um momento passou a ser “procurado” pelos encantados⁴, que por sua vez recebeu orientações acerca do reconhecimento da aldeia. Em seguida, passou a compor “toantes” originais que tinham consonância com os ancestrais, e desta forma sua pessoa se torna um mensageiro e representante em corpo presente dos autóctones daquele lugar, que são seus ascendentes. O mensageiro trazia consigo mensagens destes encantados, direcionamentos e decisões políticas a serem tomadas, assim como uma deficiência na perna que se assemelhava ao “último capitão Truká, Bernardino” (p.4, 1994).

Ainda existem outros exemplos apontados pela Maria Rosário de Carvalho (1994) que ilustram como essas lideranças podem ser tradicionais, e dessa forma não possui necessariamente ligação com os encantados ou quaisquer vínculo religioso/espiritual. O exemplo dos Tapeba que acreditam ser os verdadeiros descendentes, e portanto aqueles que tem direito sob a terra de Zé "Zabel" Perna-de-Pau, figura de grande autoridade local que mantinha relações de compadrio e afinidade com indígenas e não indígenas, revela que um dos principais sentimentos de criação de identidade através dessas lideranças é por meio do “legado” deixado por uma figura, e que estes são os verdadeiros responsáveis por continuar deixando vivo o encargo de tudo que a figura representa.

Já o exemplo que Maria Rosário traz dos Kariri-Xocó é mais fundamentada na parte de um direito dado por meio da doação de terras por uma autoridade, no caso, em 1859, por D. Pedro II. Então, a defesa do território ganha mais um elemento que é com base na legitimação dada por outrem e, portanto ninguém tem o direito hoje de tirá-lo. Desta forma se assemelha bastante o caso do povo Pankararu, no qual o argumento muitas vezes se fundamenta numa legitimação dada outrora, por D. Pedro II, em suas andanças pelo Nordeste, outorgou aquelas terras em 1877, pelo Rio São Francisco. De qualquer forma, a autora afirma que poder recorrer a tal argumento dá uma sustentação histórica perante o Estado, dando argumentos com base na crença

⁴ Para Priscila Matta (2005), os encantados são "entidades 'vivas' que possuem uma ordenação e hierarquia cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifestam através de praiás - vestimentas e máscaras rituais" (MATTA, 2005, p. 16).

da constitucionalidade e das leis, onde opera os níveis de argumentação do Estado em conjunção com a descendência e critérios de pertencimento.

Além da unidade no discurso e na luta entre os povos indígenas no Nordeste, por reconhecerem uma causa comum, também há o movimento de diferenciação, buscando os limiares de uma fronteira étnica entre os mesmos. O segredo é um dos principais elementos da religiosidade do indígena do Nordeste. Entre os Praiás, existe o segredo, como já foi citado, onde a máscara do Praiá não pode sair da aldeia e inclusive muito das etapas não podem ser acompanhadas por quem não é indígena, ou, muitas vezes, por quem não é Pankararu. Alguns rituais que envolvem o Toré e a Jurema também são presentes entre os Atikum. Rodrigo Grünewald (1997, p. 119) afirma que muitas vezes não existe nenhum segredo, sendo o segredo apenas o segredo em si, fazendo este o papel que é justamente marcar etnicamente a distinção entre um indígena e um não indígena, ou muitas vezes marcar sua especificidade frente a outros indígenas. A religiosidade, então, para os indígenas é uma das, se não for a mais, essencial para se legitimarem enquanto indígenas frente ao estado.

Outro ponto levantado por Maria do Rosário é a respeito do apoio político externo que pode ser não indígena e/ou uma rede de relações interindígenas. Como exemplo de um apoio externo indígena, a autora acredita que a relação estabelecida entre os Truká e Tuxá na década de 40 e 50 impulsionou o movimento de reivindicação pelo território dos Truká. Os Tuxá sendo um dos baluartes do movimento indígena no Nordeste, nesta época ajudaram os Truká a reestabelecer a luta assumindo um papel de guia político e espiritual,

"Afinal, os dois planos, o mágico-religioso e o político, são visualizados como cruciais, pois 'a tribo tem que ter um pajé descobridor dos segredos e um cacique caçador e assim os dois juntos fazem o caminho pro grupo passar (...) a ciência do índio que é o que dá a identidade dos índios'" (BATISTA apud CARVALHO, 1994, p. 7).

Isto resultou na compreensão que os Truká tiveram de manter uma periodicidade na prática do Toré, assim como os Tuxá foram responsáveis para que "no âmbito do particular que os nomes da Aldeia e da "tribo" foram revelados pelos encantados, e anunciados" (p.7).

Segundo Athias (2007), a década de 1970 marca um momento importante da luta indígena no país, quando diversos povos e organizações indígenas começaram a se articular na campanha por direitos, contando com o apoio de diversas entidades não indígenas. Inclusive, reuniões como a da Ilha de Barbados, em 1972, foram

determinantes para a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Em relação ao que a Maria Rosário Carvalho aponta sobre apoio político externo, é notável o suporte dado por diversas instituições governamentais, não governamentais e instituições ligadas a algum movimento religioso (CARVALHO, 1994).

Como no caso dos Tapebas (CARVALHO, 1994), a criação do sentimento de povos com direitos originários a terra e às demais garantias constitucionais é despertado pelas próprias instituições. Inclusive tendo até relatos de espanto dos próprios indígenas acerca dos resultados positivos por esses movimentos, pois quem sempre viveu numa relação de dominação tem baixas expectativas (p. 10). De qualquer forma, o órgão legitimador em si era o próprio SPI e depois a FUNAI, que já estabelecia a série de pré-requisitos para legitimar e reconhecer institucionalmente as etnias. Desta forma, ter apoio desses órgãos era quase que crucial, tendo em vista que instituições que não sejam indígenas teriam “mais argumentos”, de forma “imparcial” por não serem indígenas para reconhecê-los como tal. Esta busca por reconhecimento ancorada num apoio político externo não indígena é observado pela pesquisadora Carneiro também entre os Tapuya Kariri, com o apoio que estes tiveram, por exemplo, da Pastoral Social Irmã Maria Luiza e Felipe (p. 58). Este é um apoio que, normalmente todos tendem a procurar, que se mostra bastante útil até os dias atuais, inclusive já sendo estratégias de diversos povos buscarem apoio, pelo menos, simbólico.

Estas são estratégias que povos indígenas buscaram buscou para o reconhecimento pelos órgãos do estado para garantir direitos e recursos como a demarcação da terra, postos de saúde, e escolas em seu território, num período onde persistia, e ainda persiste, com grande intensidade no imaginário da população brasileira que o índio não existe mais, ou que as populações que existem hoje são apenas “remanescentes”.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

3.1 UM HISTÓRICO DA RELAÇÃO DA ESCOLA E O INDÍGENA NO BRASIL

Os povos indígenas recorrem à educação escolar indígena (EEI) como um instrumento auxiliador da luta por mais direitos e autonomia, entretanto, nem sempre foi esta a relação que a população indígena tinha com a educação escolar. Desde a invasão colonial, os indígenas tiveram relações diversas com a educação escolar, que vai da administração dos missionários católicos e protestantes, o SPI, a Funai, as secretarias Municipais e Estaduais de Educação, entidades indigenistas até os projetos de autonomia e educação escolar diferenciada e específica, sob a égide da legislação brasileira e do Ministério da Educação (MEC). Vale salientar que apesar dos momentos históricos, os contextos em que as populações indígenas se encontravam ao longo do país eram diversos, havendo diferentes relações de acordo com cada povo indígena.

Mariana Ferreira (2001) divide os momentos da educação escolar e indígena suas políticas de estado em 4 fases: 1) o Brasil colonial, com a escolarização indígena administrada pelos missionários católicos, jesuítas; 2) a República Velha e a criação do SPI, em 1910, se estendendo à Funai, em parceria com a Summer Institute of Linguistic (SIL), missões religiosas protestantes; 3) os projetos de organizações escolares alternativos, na década de 1960 e 1970 com a participação e engajamento do movimento indígena, ONGs, Cimi e antropólogos e demais cientistas; e 4) o movimento indígena busca autogerir e administrar suas próprias escolas, a partir da década de 1980, tendo a autonomia como bandeira principal da educação escolar indígena. A autora, ainda ressalta, que “elas estão sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar” (FERREIRA, 2001)

A **primeira fase** é considerada pela autora o mais longo da história da educação escolar, e tinha como objetivo negar a diversidade dos índios transformando-os em mão-de-obra para a sociedade nacional. Os principais responsáveis pela administração escolar era a igreja católica presente no Brasil, que perdurou até a expulsão dos Missionários da Companhia de Jesus, em 1759. Os jesuítas forçavam os indígenas a aprenderem o português e as tradições cristãs, desorganizando socio-politicamente os grupos étnicos (idem).

A fundação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, é considerado o marco para a **segunda fase** da EEI. Com o interesse do estado na interiorização do país e produzir trabalhadores e produtores, as escolas indígenas, após quatro séculos de administração da igreja católica, foram reformuladas com base nos ideais positivistas do início do século: com o ensino religioso dando gradativamente espaço para os ensinamentos do trabalho doméstico e agrícola visando integrar a população indígena à sociedade nacional.

Neste momento, a recusa pela escolarização por parte da população indígena era expressiva, fazendo o SPI elaborar um novo programa chamado “Programa Educacional Indígena” que visava disfarçar a escolarização pela qual os indígenas eram submetidos, e as escolas, desta forma, passaram a ser chamadas de “Clube Agrícolas” e “Casa do Índio” para não ter a conotação negativa que o nome “escola” passava para algumas populações: “os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalhos foram construídas” (FERREIRA, 2001, p. 75).

Devido à reputação que o SPI tinha a nível nacional e internacional, pelos escândalos de corrupção e violência contra a população indígena, a Funai foi criada, em 1967, para substituir o órgão oficial. A Funai trouxe mudanças significativas para a EEI, como o ensino bilíngue que representava uma forma de respeitar os valores das comunidades, assim como o Estatuto do Índio (Lei 6.0001) em 1973, tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A Funai, ainda, realizou programas de capacitação para que indígenas exercessem funções educativas na comunidade (FERREIRA, 2001)

A segunda fase também foi marcada pela presença de missionários protestantes, como a Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras, que sob a chancela do Estado, desenvolveram métodos de educação bilíngue, assumiram postos de saúde e serviços de assistência médica, desenvolveu projetos comunitários.

Os antropólogos também foram presentes nos projetos educacionais de diversos povos indígenas a partir da militância e assessoria consciente que se inicia nesta época. Apesar da crescente produção acadêmica sobre a educação escolar indígena, Aracy Lopes da Silva (2001) defende que o envolvimento dos antropólogos com a escola indígena se deu muito mais a partir dos movimentos sociais e da defesa de direitos indígenas que por via de uma discussão acadêmica sobre a Antropologia da Educação. A autora defende que há uma tendência

“[...] em não usar recursos teóricos sofisticados, em contentar-se com uma argumentação por vezes pouco elaborada, feita mais de alusões a ideias e conceitos amplamente conhecidos [...] do que em efetivamente ‘fazer antropologia’ ao pensar a educação indígena” (SILVA, 2001, p. 39).

A **terceira fase** é marcada pela formação de projetos alternativos de educação escolar, da participação de organizações não-governamentais e os grandes encontros de educação para índios. O contexto era o final dos anos 1970, durante o período militar, quando na política nacional nasce organizações que levantavam a bandeira da causa indígena, com destaques para a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Os encontros e assembleias indígenas promovidos pelo país inteiro discutia as questões de educação, saúde, território e demais demandas das populações com a assessoria e engajamento das organizações não governamentais que se envolveram na produção de cartilhas, livros didáticos, projetos educacionais de autonomia da população indígena. Em 1979 houve o “I Encontro Nacional de Educação Indígena” que reuniu diversos pesquisadores sociólogos, antropólogos, pessoas e organizações experientes com educação escolar indígena, o que viria a ser o primeiro de muitos e sucessivos, encontros locais e nacionais sobre educação escolar indígena com participação ativa dos próprios indígenas na construção desses espaços de discussão e deliberação.

3.2 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: ENFIM A ESCOLA INDÍGENA AUTONOMA GARANTIDA?

Dentro do movimento indígena, questionava-se os pressupostos políticos e filosóficos da Ditadura empresarial-militar, a Doutrina de Segurança Nacional, que ressaltava os valores do “desenvolvimentismo” como progresso, a tutela, repressão e autoritarismo impregnado na política indigenista oficial brasileira dos anos 1960 e 1970. Esta mudança ocorreu numa conjuntura de mudanças estruturais na sociedade e estado brasileiro, onde houve a redemocratização a partir de 1970, e a Reforma do estado a partir de 90. A redemocratização no país era reivindicada pelos movimentos sociais, que lutavam por mais democracia, liberdade de expressão, políticas de reparações das desigualdades históricas e descentralização dos espaços de decisão (ALMEIDA, 2010).

Para Monserrat (1989), a partir da atuação de organizações aliadas do movimento indígena em espaços setoriais (terra, saúde, educação, política indigenista) que foi se criando uma prática indigenista “paralela à oficial, e quase sempre em conflito com esta” (1989, p. 246). Sobre educação escolar indígena, nos documentos e cartas produzidos nos encontros, assembleias e reuniões entre a década de 70 e 80, identifica-se duas principais críticas básicas sobre a política escolar integracionista promovida pela Funai: 1) a educação escolar indígena historicamente reforçaram as desigualdades entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Por isto, a escola indígena deve ser específica e diferenciada, sendo um instrumento a serviço dos povos indígenas e 2) os povos indígenas têm seus projetos de sociedade próprios, e portanto, a finalidade da escola seria auxiliar o povo na construção desse projeto (MONSERRAT, 1989).

O movimento indígena junto a várias organizações não-governamentais apoiadoras, muitos professores indígenas se articularam em reuniões locais e nacionais voltadas à troca de experiências de autogestão no ensino escolar. Em alguns encontros nacionais promovidos pelo Cimi e órgãos internacionais, os professores sintetizaram suas reivindicações ao Estado no que se referia à mudança dos parâmetros para a educação indígena, à produção dos materiais didáticos, à autonomia na elaboração do currículo e de suas diretrizes, assim como à autonomia de gestão e à reivindicação da obrigatoriedade de todos os professores dos estabelecimentos de educação indígena serem professores indígenas qualificados, com uma formação específica. Desta época saíram diversas organizações e figuras políticas que foram protagonistas na defesa e construção dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988

Na Constituição Federal de 1988, as relações entre os indígenas e o Estado Brasileiro foram (ao menos formalmente) mudadas, o artigo 231 do capítulo VIII reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A Constituição garante também direitos referentes à educação indígena, conforme expresso no artigo 210:

“Art. 210 § 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).”

Na construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/96) no artigo 78, determina que é de responsabilidade do Sistema de Ensino da União, elaborar ações afirmativas de programas voltados para a educação escolar bilíngue e intercultural ofertado para os povos indígenas - medidas estas que visam proporcionar aos indígenas e suas comunidades a recuperação de memórias e histórias e a sua reafirmação identitária étnica, valorizando, assim, suas línguas. Já no artigo 79 é prescrito que a União dará suporte técnico e financeiro as redes de educação intercultural para as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, dialogando com as lideranças e professores indígenas, e salientando que a execução deverá ser com a permissão dos povos. Para Guimarães (2006), essas políticas partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição Federal de 1988, que colocou sobre novas bases os direitos indígenas, tais como o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de sociabilização.

Segundo a autora, as concepções que alimentam esses direitos superam ideias antigas de que os povos indígenas formariam sociedades em vias de desaparecimento, que suas identidades seriam provisórias e que deveriam ser assimilados pela cultura dominante. Estas ideias ainda fazem parte da compreensão que se tem sobre os povos indígenas há muito tempo, e ainda, em muitos casos, são reproduzidas no espaço escolar. Desta forma, a autora julga necessário um esforço crítico de identificação e desconstrução dessas concepções para criarmos as bases de um novo entendimento sobre a questão indígena, nos relacionando de modo positivo com a questão (GUIMARÃES, 2006).

Com a intensificação, na década de 1990, das reformas de cunho neoliberais do estado no Brasil, vários órgãos, empresas públicas e autarquias foram extintas ou privatizadas, sob o discurso da “austeridade”. Na esteira dessas mudanças, em 1991 o Ministério da Educação junto com o Ministério da Justiça, mediante da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade pela administração da educação escolar indígena, fazendo as políticas educacionais indígenas fossem empurradas para a administração dos estados e municípios gerou polêmicas e conflitos dentro do movimento indígena.

Parcela do movimento indígena alertou que poderia ser prejudicial devido ao histórico conflituoso que indígenas tem com os poderes políticos e econômicos locais, por conta da luta de terra (SILVA, 2001). Entretanto, tal medida pôs panos quentes na maioria do movimento indígena, evitando manifestações, que já calejado com o descaso da Funai em relação a EEI, achou que poderia ser melhor fazer pressão e atuar de frente com o MEC para garantir as especificidades das escolas. Neste período, especialistas das diversas organizações indígenas e indigenistas se empenharam em intervir nas no conteúdo e na elaboração dos documentos oficiais e na legislação da EEI. A agenda histórica desses movimentos foi incorporado às diretrizes, objetivos e princípios da política e legislação educacional para os povos indígenas no país (SILVA, 2001)

Dos parâmetros escolares estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Alfabetização Fundamental voltados para a Escola Indígena, como o documento lançado intitulado Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena (2002), alguns foram direcionados às secretarias estaduais e municipais, como:

- “• Fortalecer o papel das secretarias na formação dos professores, evitando a fragmentação e a pulverização de ações educacionais. [...]
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho em grupo nas escolas.
- Identificar as ideias nucleares presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito da comunidade indígena, da própria escola e dos sistemas estaduais/municipais. [...]
- Incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino, visando à titulação desses profissionais e ao reconhecimento público do magistério indígena diferenciado. (BRASIL, 2002)”

Tais parâmetros foram construídas em conjunto com os professores e organizações que buscaram intervir na organização e elaboração das leis que regulamentam a escola indígena. De acordo com Gersem Ribeiro Santos (2009), professor Baniwa, hoje as escolas indígenas deveriam se basear no texto do documento que está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas (RCNEI) criado com a participação coletiva dos povos indígenas. O texto traz quatro princípios elementares que a caracterizam como específica e diferenciada:

1) sua proposta comunitária, (ou seja de um projeto coletivo) gerida pelo próprio grupo indígena, conforme suas concepções de mundo, seus projetos e princípios, tal como preconizado pela Constituição Federal de 1988 Art. 217. Isto se aplica tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la, dando liberdade ao Grupo indígena para decidir sobre questões referentes ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

2) está o princípio da interculturalidade atitude presente nos processos de escolarização, na medida em que respeita a diversidade cultural e linguística dos diferentes povos indígenas, promovendo “uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra” (SANTOS, 2009, p.7). A educação escolar indígena deve estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de distintas identidades étnicas, reconhecendo os contextos históricos de desigualdade social e política.

3) se defende o princípio da “expressão própria”, ou seja, bilíngue ou multilíngue da escola indígena, na medida em que as tradições culturais, os conhecimentos, crenças, o pensamento e a prática religiosa, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (SANTOS, 2009, p.7).

4) Por fim, a educação escolar indígena está sedimentada pelo princípio da especificidade, e portanto é diferenciada, na medida em que sua concepção e planejamento estão intimamente relacionados às aspirações particulares de cada povo indígena, que dispõem de autonomia para gerir o funcionamento e a orientação da escola (SANTOS, 2009)

Entretanto, na prática, dependendo da região do país, Municípios, Estados, Funai, missões religiosas e ONGS continuaram executando a EEI, até que em 1999, a resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) estadualizou a EEI, e possibilitou que os municípios também pudessem executar desde que respeitassem as condições impostas pelo CNE. Desde então, as EEI estão sendo elaboradas dentro dos sistemas de ensino dos municípios e estados, o que trouxe outros problemas ou reforçou outros já existentes, como a luta por maior

flexibilidade no currículo escolar e ano letivo; problemas decorrentes da falta de regulamentação da categoria 'professor indígena' e conflitos políticos locais por terras e recursos naturais entre indígenas e não-indígenas que se estendem para o campo das políticas educacionais.

Para o funcionamento da EEI específica e diferenciada, seja na Unidade Federativa ou Município, é necessário atender aos três requisitos da Resolução nº3: (i) a EEI deve ser “normas e ordenamentos jurídicos próprios”; (ii) que as seducs criem novas estruturas políticas, administrativas, pedagógicas para o desenvolvimento das políticas de EEI; e (iii) que os entes federativos funcionem em Regime de Colaboração. Os documentos atuais publicados sempre reforçam a especificidade da condição política, administrativa e pedagógica das EEI, tendo em mente que estes são basilares para o funcionamento escolar. No entanto, O MEC, em 2002 avaliou que apenas 9 estados– incluindo Pernambuco – haviam criado, em seus sistemas de ensino, a categoria específica de “escola indígena” e/ou “professor indígena” recomendada pelo CNE como única forma de garantir “direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade”.

Com o incentivo e as reivindicações dos movimentos indígenas relativos à educação, houve um aumento significativo no número de escolas indígenas, demandando assim a efetivação da educação indígena como uma escola completa e continuada, com todas as etapas da educação, do infantil ao médio, pois, como a educação é vista pelos indígenas como forma estratégica de resistência e autonomia diante do estado nacional, o êxodo de indígenas das aldeias para concluírem o ensino médio em outras escolas, no meio urbano do homem branco, é visto como prejudicial à continuidade cultural de costumes e tradições. Portanto, Mindlin enxergava com otimismo a formação continuada: “trata-se de uma ação afirmativa, compensando uma parcela da população antes marginalizada, por não ter tido acesso à escola e ao ensino universal” (2003, p. 148).

Em 1999 (BRASIL, 2002), segundo dados do Inep, havia 3.059 professores atuando em estabelecimentos de educação indígena. Em 2015, segundo o Censo Escolar (MEC, 2015) há um quantitativo de 18.758 professores atuando em todo o Brasil. O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (2014), trata Das diretrizes para a educação escolar indígena

(2014) que defende, no parágrafo 3 que o professor tem que valorizar o notório saber do docente indígena.

Há outras pautas levantadas pelo movimento indígena, como a necessidade de consolidação do Ensino Médio Indígena que coincide com a necessidade da elaboração dos cursos de licenciaturas interculturais, por conta da saída dos estudantes das aldeias para a conclusão da educação básica. A elaboração desta etapa partiu, então, de que além da necessidade de consolidação dessa modalidade de ensino, também que seja garantido ao professor indígena exclusivamente este espaço.

Outro pauta não resolvida na maioria dos estados é referente a imposição das secretarias de pôr numa escola indígena um diretor/gestor não-indígena devido à exigência de, para tal cargo, serem do quadro de concursados do estado. Entretanto, poucos estados regulamentaram a categoria de professor indígena, conseqüentemente ainda não ofertando concursos para a modalidade.

A LDB 9394/96 e o Parecer 14/99 tratam do calendário específico aos indígenas. A temporalidade é uma questão cultural, no entanto, não é respeitado pelas secretarias. Flexibilizando, ao máximo, a exigência mínima de 800 horas e 200 dias letivos no ano. Isso impede, e ameaça, o exercício da especificidade e diferenciação das escolas indígenas.

Como a Lei 9394/96 não privilegiou um sistema nacional de educação, delegando a responsabilidade de estados e municípios criarem seus sistemas educacionais, a descentralização da política educacional prejudicou o funcionamento do regime de colaboração, fazendo com que aconteça uma fragmentação e desarticulação nos vários níveis educacionais. Assim, como não há um sistema nacional de educação e o regime de colaboração não tem funcionado, os estados e/ou municípios cumprem ou não com as diretrizes nacionais de Educação Escolar Indígena, dependendo das interpretações, da vontade política do gestor, do movimento indígena e da correlação de forças que se estabelecem em âmbito estadual e municipal.

Desta forma, pode-se afirmar que, mesmo havendo no Brasil um corpus documental que rompe com o modelo integracionista de fazer educação escolar para os povos indígenas, no gerenciamento dessa política há vários impedimentos para a efetivação do direito desse povos a uma educação escolar intercultural. Por isso, são várias as reivindicações do movimento indígena no Brasil, para que haja mudanças

no aparato legal, de forma que se possa criar um sistema próprio para tratar do tema no Brasil. (ALMEIDA, 2010, p. 29).

Uma das principais preocupações, hoje, são as pressões dos estados feitas para a municipalização na política territorial dos povos indígenas. O fato da gestão da política educacional indígena concentrar-se num único ente federativo permite que os povos indígenas tenham maior controle fiscalizatório das políticas elaboradas numa esfera só. Em Pernambuco, por exemplo, na luta pela estadualização das EEI, o argumento central da COPIPE era que, tirando do município a responsabilidade pela execução das políticas da EEI, seria tirar das mãos de “coronéis” das forças locais. Além disso, seria melhor para o movimento lutar de forma unificada frente apenas a esfera estadual e sua secretaria de educação, que empenhar menos força nas lutas descentralizadas nos municípios.

Apesar da conquista da estadualização, a população indígena sofre com ameaças de retrocessos na área educacional, pois em 2018 mais de mil indígenas ocuparam a Secretaria de Educação de Recife em protesto a ameaça de municipalização da educação, novamente. Isto é uma estratégia que o governo do Estado busca para enfraquecer a luta pela melhoria na qualidade da educação indígena em Pernambuco. Para a população Pankararu, por exemplo, que tem seu território indígena localizado em três municípios – Tacaratu, Petrolândia e Jatobá – seria um caos tremendo ter que lutar com três estruturas burocráticas do Estado.

3.3 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

Em Pernambuco⁵, a legislação referente à educação indígena encontra um importante marco na Portaria nº 940, de 1994, que criou o Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (NEEI), substituindo a Instituição do Grupo de Educação Indígena de Pernambuco – GREI criada pela Portaria 1.528/1991. Em 2002, uma Portaria da Secretaria de Educação criou a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEIN-PE), sendo que, no mesmo ano, a estadualização fora uma grande

⁵ As informações referentes a legislação e os textos das leis acerca da educação escolar indígena em Pernambuco foram retiradas dos anexos do Relatório Final de Avaliação Independente do PNE Lei 10.172/01 (Almeida, 2011). A pesquisa foi encomendada pela Coordenação Geral de Educação da FUNAI e foi realizada em todo território nacional pela Fundação AJURI da Universidade Federal de Roraima

conquistada dos indígenas de Pernambuco que lutam por uma educação escolar pois, a pesquisadora Silveira (2012) afirma que

no momento em que aconteceu o 7º Encontro na Aldeia Baixa da Alexandria do povo Kambiwá em junho de 2002, a COPIPE estava mais fortalecida e os povos indígenas afirmavam querer “eliminar os muitos padrões (prefeituras)” para assim ter maior objetividade tendo um foco de pressão que seria o governo do estado. Dessa forma em agosto de 2002 o Decreto nº 24.628 estadualiza a Educação Escolar Indígena em Pernambuco e provavelmente esse fato tenha comprovado a força do movimento dos povos indígenas em Pernambuco por meio da COPIPE, que se articula com as discussões e debates mais amplos da sociedade. (SILVEIRA, 2012, p. 96).

A regulamentação da categoria Escola Indígena ocorreu dois anos depois, a partir da Resolução nº 5, de 2004, reconhecendo a autonomia das escolas em Terras Indígenas no que se refere à administração e adequação curricular à realidade sociolinguística de cada etnia. O ordenamento da criação de novas escolas passou a caber ao executivo estadual. Em 2006, então, foi homologado o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco (CEEIN-PE), por meio da Lei nº 13.071, de 18 de julho de 2006 e aprovado pelo decreto estadual nº 31.644, de 08 de abril de 2008. O Conselho tem função consultiva e deliberativa no assessoramento técnico a respeito de assuntos relacionados à educação indígena no estado. São também funções do Conselho formular, juntamente com a SEDUC, a política estadual de Educação Escolar Indígena, acompanhar e fiscalizar as escolas e os planos de formação continuada para docentes.

A CEEIN-PE é composta por vinte e quatro conselheiros, representantes de diversas esferas da sociedade: doze representantes dos povos indígenas, seis representantes da administração pública estadual e outros seis de Organizações Governamentais e Não Governamentais que desenvolvem atividades de apoio aos povos indígenas. Apesar desses avanços, em Pernambuco ainda não foi regulamentada a carreira de Professor Indígena, da mesma forma como ainda não houve concurso público para o cargo de Professor indígena, inclusive, sendo uma das principais reivindicações do movimento de professores, a Comissão de Professores indígenas de Pernambuco (COPIPE).

A Copipe tem como principal palavra de ordem o lema “EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO”, é uma organização criada em 1999 na qual os professores indígenas, frente ao estado, luta pela garantia de direitos da educação escolar indígena. Desde a sua fundação, a Copipe já realizou mais de

30 reuniões, sempre em uma Terra Indígena do estado, com a possibilidade de entrar em diálogo com todas as etnias. Essas reuniões são chamadas de “Encontrões” devido ao grande número de professores que participam, segundo Barbalho (2007), estima-se em média 600 professores.

Os encontrões da Copipe são espaços que promovem debates entre os indígenas do estado, trocas de saberes e experiência acerca da gestão, da vida escolar e do currículo, com debates sempre atuais e análise de conjunturas políticas. Desde sua formação os povos lutavam através da Copipe pela estadualização das escolas. Em seguida, discutiram a importância da continuação da organização, hoje sendo importante no protagonismo acerca de propostas de políticas públicas na área da EEI.

A Copipe em Agosto de 2016 mobilizou mais de mil indígenas para ocupar a Secretaria de Educação, sob a ameaça de municipalização das escolas. A secretaria, então, voltou atrás após a ocupação do espaço, onde os indígenas passaram a noite, afirmando que apenas desocupariam o prédio quando fossem atendidos pelo próprio Secretário. Isto é uma estratégia recorrente do movimento, que sempre sobre ameaça da diminuição de cargos, enxugamento do orçamento da educação ou a municipalização da EEI ocupam as instâncias da secretaria de educação do estado de Pernambuco.

4 O POVO PANKARARU E A ESCOLA

4.1 O ANTROPÓLOGO E SEU CAMPO

Durante a graduação pesquisei o perfil profissional do professor indígena no estado de Pernambuco, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) (2015 – 2016 e 2016 – 2017). No Trabalho de Conclusão de Curso, realizei uma monografia sobre o desenvolvimento das políticas de educação escolar indígena no estado de Pernambuco. Nada específico sobre a população Pankararu. Entretanto, é possível afirmar que minhas breves incursões (de 3 a 7 dias) entre 2015 e 2018 nas aldeias Serrinha, Agreste, Brejo dos Padres e Saco de Barros, para acompanhar as corridas do umbu, queima do cansanção, ouvir histórias dos mais velhos, visitar escolas, postos de saúde, e conseqüentemente, as amizades e parceiros de militância que ali havia estabelecido, influenciou diretamente no desenvolvimento de todos os meus trabalhos e, ainda mais, na escolha por estudar o povo Pankararu durante o curso de mestrado em antropologia.

Nas idas às aldeias, chamou-me a atenção as narrativas, não apenas dos professores, mas também de técnicos da educação e até de lideranças e figuras religiosas dos indígenas Pankararu da crença na escola como ferramenta de recuperação e estudo das memórias e a preservação das tradições, saberes e práticas tradicionais. É comum ouvir de um indígena Pankararu que “estamos praticando e ensinando nossa cultura para nossas crianças”, “estamos criando uma geração de Pankararu que sabem a cultura Pankararu”. Muito se discute a respeito da escola como uma faca de dois gumes, podendo tanto promover a emancipação e o convívio harmonioso com a diversidade, assim como potencializar o aprofundamento das diferenças e injustiças sociais (FORQUIN, 1995 Apud AMURABI, 2014). E foi desta forma que decidi investigar melhor do que se tratava essa educação escolar Pankararu no mestrado.

Durante o primeiro ano do mestrado, em 2018, não visitei a TI Pankararu, pois tinha que dar conta de disciplinas obrigatórias do curso que colaboraram na preparação da minha ida ao território indígena. Se eu estava impedido, por obrigações acadêmicas, de “ir ao campo”, o “campo veio a mim”. Em Junho de 2018 o povo Pankararu vieram a Recife, por uma luta judicial que travam há mais de 70 anos sobre

a demarcação de seu território, que ocorreu em 1940 e homologada em 1987. A luta judicial envolve a luta pela posse total do seu território de 14.294 ha.

Em 1993⁶, a Justiça Federal determinou que FUNAI, INCRA e União fizessem um levantamento e devida indenização àqueles ocupantes não indígenas do território. Não satisfeitos, estes recorreram à decisão, e ainda assim o povo Pankararu venceu a causa em todas as instâncias.

Em 05/03/2010 ocorreu o trânsito em julgado da decisão e, em seguida, os autos foram remetidos ao Tribunal Regional Federal da 5ª Região (TRF-5). Só então em 21 de fevereiro de 2011, pelo Juízo da 23ª Vara Federal da Seção Judiciária de Pernambuco, nos autos nº 0002772-33.1993.4.05.8300, fixou-se um prazo de trezentos e sessenta dias para o cumprimento das obrigações de fazer, por parte das instâncias responsáveis Fundação Nacional do Índio (Funai), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e União.

Após essa decisão, em 2012 a Funai formou e organizou um Grupo de Trabalho para um levantamento da situação das famílias não-indígenas ocupantes da TI Pankararu e, a partir da realização de vistoria e avaliação das benfeitorias implantadas na terra indígena, que conferiu 870 ocupações pertencentes a 346 pessoas não índias. Ainda, o GT atuou, a partir da decisão pela boa fé, e alocação dos recursos para as indenizações administrativamente.

Em 2013, foi constituído o GT de pagamento que convocou os posseiros por edital, nas entidades e nas prefeituras dos três municípios, na câmara de vereadores dos três municípios (Tacaratu, Jatobá e Petrolândia), no sindicato rural de Tacaratu, sindicato dos trabalhadores rurais em Petrolândia, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (FETAPE), comunicando e divulgando via rádio da Cidade de Jatobá com leitura do edital durante 04 chamadas diárias durante o período de 30 dias. Apenas 05 posseiros atenderam ao chamado e resolveram sair espontaneamente.

Com a morosidade e a falta de cumprimento das decisões judiciais por parte dos posseiros, houve diversas audiências no ano de 2016, na 38ª Vara de Justiça Federal de Pernambuco, com a participação da FUNAI, INCRA, indígenas, posseiros e Ministério Público Federal. De todas essas reuniões, sem nenhum avanço devido à resistência dos posseiros em não entrar em acordo, realizou-se novo julgamento em

⁶ O processo n. 0002772-33.1993.4.05.8300, tramita no Tribunal Regional Federal 5 desde 1993

2017, onde determinou aos posseiros 12 meses para desocupar o território de forma voluntária e gradativa a cada três meses.

Não cumprida a desocupação, em junho de 2018 houve uma nova manobra para adiar a decisão judicial de desocupação foi gerada por um agravo de instrumento que seria julgado no dia 19 de junho no 5º Tribunal Regional Federal (TRF-5) em Recife. Desta forma, quando os Pankararu decidiram vir para Recife realizar um ato público em protesto ao agravo, decidi que era o momento de trabalhar integralmente para ajudar a recepcioná-los.

Todo o trabalho de preparo da vinda deles iniciou dias antes da chegada, conversando com lideranças por telefone. Consultaram-me a respeito de melhor dia para vir, melhor estratégia, local para ato, estratégias de segurança etc. Eles queriam vir em um domingo (17/06), mas um jogo da seleção brasileira de futebol que acontecera neste dia, fazendo com que as ruas da cidade estivessem esvaziadas fez com que não fosse estratégico, nem seguro. Também queriam ir ao Marco Zero, ponto turístico da cidade do Recife, o que além de não ser estratégico para fazer um ato que chame a atenção, a polícia seria bem mais ostensiva. Sugeri, então, que eles viessem na segunda-feira (18/06), data anterior ao julgamento, de manhã cedo, já realizando o ato pela manhã mesmo em frente a Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE). Antes do ato ajudamos a editar uma carta aberta, realizamos uma arte de divulgação do ato público, organizamos logisticamente a chegada dos Pankararu com a ajuda de uma Pankararu que veio no dia anterior.

IMAGEM 1 – ARTE DE DIVULGAÇÃO DE ATO PÚBLICO PANKARARU EM LUTA



Legenda: Arte de divulgação do ato público realizado pelo povo Pankararu no dia 18 de Junho de 2018.

Fonte: arte criada por Amanda Palha

Os Pankararu teriam o julgamento no TRF-5 numa terça feira, então o ato público aconteceu com a presença de 50 homens e mulheres que vieram em um ônibus fretado, para pedir apoio popular, parlamentar e deixar toda a população ciente do que se passa há décadas no território Pankararu. Neste momento houve falas políticas e movimentações em frente à Assembleia Legislativa de Pernambuco, com a presença expressiva das lideranças, mas, principalmente, de professores e professoras Pankararu que se mostravam engajadas na luta. Pelo meu objeto de pesquisa, este foi o dado que me chamou bastante atenção: a educação escolar Pankararu é engajada com a causa da terra e dos direitos indígenas.

Novamente, o resultado do julgamento deu ganho de causa aos Pankararu. Foi determinada a saída dos não indígenas num prazo de três meses e terminado esse prazo, a força policial seria acionada para desocupação. Neste instante foi importante para me despertar a sensibilidade de como produzir conhecimento está diretamente ligado a um compromisso político, o que me fez compreender a luta da

população Pankararu pela educação como uma extensão da batalha por mais autonomia e autodeterminação.

Findado minhas obrigações acadêmicas, me preparei para uma estadia mais prolongada no TI Pankararu no ano de 2019. Passava por um adoecimento mental e, ainda assim, na segunda semana de Abril de 2019, meu pai quem me levou na rodoviária em Recife e o adoecimento perdurou durante todo o campo. Na rodoviária me deu uma vontade de chorar muito grande. Sentia-me numa expedição “pela ciência” assim como o soldado estadunidense parte “pela democracia”, desacreditava da importância da minha função enquanto antropólogo em campo. Chegando na rodoviária chamando os diabos pela fila e pelo valor absurdo da passagem que a empresa de aviação cobrava, peguei o ônibus em Recife, com destino Tacaratu, às 21:30. Não chorei na frente do meu pai.

Não consegui dormir a viagem inteira preocupado, imaginando que iria ser atrapalhado pela minha dificuldade de organização, com a impressão de que não me preparei suficientemente para o campo. As supostas “pontas soltas” me atormentavam! A sensação de estar sendo levado pelas coisas mais do que tenho controle sob elas sempre foi um peso muito grande nas costas. A sensação de que me falta algo que vai prejudicar bastante em algum momento em minha estadia, é iminente. Me perguntava a todo instante se estava conduzindo o campo da maneira correta.

Só consegui cochilar minutos antes de chegar na rodoviária de Tacaratu, despertando apenas quando o trabalhador da empresa anunciou a chegada em Petrolândia. Revoltado comigo mesmo, sentei na rodoviária próximo a uma mulher e lhe pedi um cigarro. Contou-me que iria para Serra Talhada, o que me deixou bastante confuso em por que diabos ela veio de Recife a Petrolândia se o destino final era Serra Talhada. Não quis questioná-la, pois estava sentindo um cansaço paralisante, além de estar com o peso na consciência por estar fumando. Ter descido um município após não foi grande problema para o rapaz que já havia combinado me buscar. Acostumado em transportar esses “pesquisadores da universidade”, ajudou-me com as malas, falou-me sobre o clima, a vegetação, os costumes, as festas de rodeio que estavam se aproximando e deixou-me em casa de amigos dentro da aldeia. Um rapaz simpático e de feições calmas. Claro, por ter descido numa cidade após onde eu deveria, tive um prejuízo financeiro maior: me cobrou um valor que sei absurdo, mas não questionei. Paguei, mesmo estando em situações financeiras já precárias. Sei

que, para ele, “pesquisador da universidade” subentende-se como localizado numa classe de pessoas acima.

Em minha chegada na aldeia Agreste, local onde fiquei hospedado durante o campo, tive uma recepção tranquila e hospitaleira. Decidi encarar a etnografia como uma rotina de campo regrada: criar rotinas, rituais, procedimentos, desta forma o primeiro diário de campo já foi feito no ato de minha chegada, às 6:10 da manhã, sentindo friozinho das serras no meu corpo, os galos cantando, o cansaço da viagem e a luz da tela do notebook castigando meus olhos. Ainda assim, me obriguei a escrever, e só então deitei na cama que haviam preparado para a minha chegada.

Fotografia 1 – Aldeia Agreste vista de cima



Legenda: vista de um cruzeiro localizado no topo de uma das serras da aldeia Agreste, onde é possível visualizar parte da aldeia, comunidade onde fiquei hospedado durante toda a minha estadia.

Fonte: autor

Busquei relaxar um pouco no primeiro dia que havia chegado, um domingo, usando a socialização e estreitamento dos laços com todos da casa e da comunidade como uma estratégia para ter mais acesso aos espaços que eu precise em campo, para em seguida definir as escolas que pretendia frequentar. Logo neste dia já lidei com as principais pessoas com quem me relatei durante toda a estadia: Guilherme e Lucas, dois irmãos, Bia Pankararu (dona da casa que fiquei hospedado), Dona Neide (mãe de Bia) e Otto (filho de Bia), e outros de forma mais secundária.

Fiquei tentando conversar com Bia sobre algumas informações básicas: como faria para comprar algumas comidas, me oferecendo para ajudar no cuscuz, pedindo-lhe o contato do diretor da escola, querendo ajudar na arrumação da casa. Percebi

que estava passando pela etapa que é lembrado por Roy Wagner (2010), ao de quando o antropólogo começa a se estabilizar buscando seus meios de subsistência em campo. Ela mandou eu ter calma, percebendo minha ânsia em me mostrar solícito.

Então desacelerei, e virei minha atenção a Otto, brincando com ele interpretando um urso, com o auxílio de uma *pelúcia*, que aprendera a voar com a ajuda de um bombeiro, personagem interpretado pela criança, que lançava o ursinho de pelúcia de um penhasco para fazê-lo aprender. Toda a história criada por ele. Senti neste instante que não é possível impor o tempo, tenho que esperar as coisas acontecerem. Lembro de meu amigo Gilvanildo Ferreira, que em campo percebeu que o "campo", assim como a preocupação com a pesquisa, só existe para o antropólogo. E que é uma ilusão achar que os Pankararu, mesmo sendo povos acostumados com a presença de antropólogos, vão se mostrar sempre solícitos e interessados em minha pesquisa. Ou seja, o "tempo da pesquisa" é algo que cabe ao antropólogo administrar levando em consideração seus inúmeros imprevistos e contratempos.

Fotografia 2 – Campeonato de futebol na aldeia serrinha



Legenda: foto retirada no primeiro dia em campo, 14 de Abril de 2019, onde estava ocorrendo a final de um campeonato de futebol.

Fonte: autor

Finalizando de comer o cuscuz, Bia me chamou para o torneio, então me meti na garupa de sua moto e fomos direto ao torneio de futebol. Chegando lá, juntei-me com Guilherme e Lucas que tinham ido anteriormente, e o irmão de Bia, Emerson. Havia muita gente assistindo os jogos do torneio que acontecia num campo de futebol

próximo a um bar com sinuca. Espantou-me ver, ao meio dia, a situação de embriagues de muitos homens.

Conversei com algumas pessoas, explicando sobre minha pesquisa, e percebi que os Pankararu falam sempre da escola como uma ponte para melhoria. É comum em suas falas que “hoje é muito fácil ser índio”, “hoje em dia as crianças têm tudo aí e não aproveitam”, ao se referirem às escolas que supostamente trouxeram uma melhoria, um benefício para o povo. Eles afirmam constantemente que não estão “fazendo isto por eles”, ou seja, não estão na construção de uma educação escolar indígena de qualidade para um benefício próprio, mas, sim, para o coletivo e para as futuras gerações. Foi quando identifiquei uma das linhas que eu poderia explorar durante a investigação.

Paralelo à partida de futebol, os trabalhadores da saúde indígena se juntaram para realizar uma campanha de testes rápidos de HIV e Sífilis. Me pus na fila para a realização do teste, ao mesmo tempo me questionando se eu deveria me pôr em evidência, sendo eu uma pessoa de fora, fazendo um teste que remete diretamente à sexualidade. Realizei o teste, mas estava presente ali por curiosidade em saber quem se disponibilizaria a realiza-lo. Não observei nenhuma mulher, também não observei ninguém que aparentava ter mais de 30 anos. Em todo o momento em que eu estava na fila, vi apenas cinco homens, inclusive Lucas, realizando o exame.

Enfim, joguei sinuca e bebi um pouco com os colegas recém feitos. Conversamos sobre futebol e percebi que, existem muitos torcedores do Palmeiras em Pankararu, inclusive dois times que estavam participando do Torneio, de nomes “Palmeiras da Barriguda” e Palmeiras do Barroco (depois descobri que é devido a migração de muitos Pankararu para São Paulo, para tentar a vida). Alguns Pankararu, embriagados, aproximavam-se para conversar comigo sobre honestidade, honra, relacionamentos, valores. Emerson, pessoa com quem viria a aprender bastante em campo, sempre se referia ao episódio recente de seu acidente de trânsito que causara não apenas o prejuízo de uma fratura no braço esquerdo, mas também o de R\$ 900,00 com despesas médicas, me falou da oficina que possui e da vontade de fazer uma espécie de bar. Bebemos um pouco e em seguida, passamos algumas horas em sua casa, assistindo parte do jogo do Corinthians e São Paulo. Neste instante ficou claro para mim que se eu quisesse me aproximar de muitos dos homens da aldeia era necessário que eu frequentasse ambientes de bar, pois a associação do consumo de álcool com a masculinidade era direta naquele contexto.

Durante todo o resto da tarde, mantive-me junto a Guilherme e Lucas, onde tive a oportunidade de estreitar minha relação com eles. São dois irmãos de Brasília que estão viajando pelo Nordeste trabalhando com madeira. Guilherme é uma figura mais centrada e melancólica, tem 33 anos; o Lucas possui 20 anos, sempre solícito e romântico, e foi quem ficou mais próximo a mim inicialmente, tivemos mais tempo de conversa, acabou servindo-me de auxiliar na construção de várias de minhas memórias e observações, e era recorrente eu perguntar-lhe se lembrava de alguma fala, ou se percebeu algo, assim como me acompanhou em várias escolas.

Fotografia 3 – meus principais companheiros em campo



Legenda: da esquerda para a direita: Eu (Maurício), Dona Neide, Lucas, Guilherme, Viviane e Beatriz.
Fonte: foto retirada por Beatriz Pankararu

O campo foi totalmente influenciado pelas pessoas com que mantive convivência. Minha rotina tinha que se adaptar a eles, pois, estávamos numa casa onde compartilhávamos todos os afazeres domésticos, inclusive cozinhar. Tinha algumas responsabilidades que me impedia de transitar pela aldeia quando eu bem queria, por exemplo, muitas vezes não podia visitar alguma escola ou algum professor porque eu tinha que cuidar do filho de Bia, que ela não tinha com quem deixar.

Otto estava com 3 anos de idade durante minha permanência. Não estava frequentando a creche, pois no mês anterior a minha chegada o seu melhor amiguinho, que também era seu vizinho, havia falecido. Desta forma, sempre que a condução da creche chegava para busca-lo, ele se recusava a subir quando sentia a ausência do amigo, até que decidiram que ele não iria mais frequentar a escola neste ano. Dona Neide, sua vó, havia decidido que o problema era espiritual, e assim ele passou a frequentar o terreiro para receber a orientação dos encantados. Ele tinha sonhos com o amigo que “virou estrela”, como dizíamos, conversava com ele em alguns momentos e sempre chorava quando passava na frente do terreno de sua casa. Isto atrapalhou um pouco o desenvolvimento dele, até que eu me ofereci para tentar alfabetizá-lo. Não consegui ensinar mais que as vogais, entretanto, foi bastante satisfatório.

Muitas vezes, ainda, estava lendo ou revisando os estudos ou cadernos do campo dentro de casa e era interrompido por ele. Não me queixo disto, foi bastante prazeroso e produtivo todo este momento, e ainda me foi possível observar muito do comportamento das crianças Pankararu a partir de Otto, apesar dele não frequentar uma escola de dentro da aldeia, e sim uma creche que fica fora da comunidade, considerada “para quem pode pagar”, de acordo com comentários da população local. Vale o registro por ter em mente que muitos fios de meus pensamentos, deduções e conclusões, foi interrompido por uma chamada para brincar.

Fotografia 4 – Otto e eu



Fonte: autor

Minha visita às escolas começou menos de uma semana após eu ter chegado na TI Pankararu. Meu primeiro contato foi com o coordenador de uma das maiores escolas da comunidade Pankararu, figura que canalizava o “ethos” da escola Pankararu para mim, responsável por me trazer várias reflexões. Este me deu bastante acesso tanto às lideranças, professores e demais agentes da comunidade Pankararu, assim como, conseqüentemente, acesso às suas casas e vidas íntimas. Naturalmente, após algumas semanas, passei a caminhar sozinho, buscando expandir minha presença em outras escolas e aldeias.

Em algumas escolas era melhor recebido que em outras. Cheguei a sofrer hostilidades em alguns momentos do tipo “esse povo da universidade só se mete onde não deve”; “antropólogo acha que pode se meter na vida da gente” de gestores e professores. Ainda, percebi que havia uma certa confusão sobre a minha função: muitos pensavam que eu era um agente do estado que estavam os inspecionando. Havia incomodo quando eu chegava de surpresa em algumas escolas. Desta forma, passei a evitar passar da porta de entrada, pedindo para o porteiro que me chamasse a responsável pela escola para poder marcar uma data de visita.

Por outro lado, haviam os que me recebiam de bom grado, pois diziam que minha pesquisa era importante para “dar visibilidade à luta da educação Pankararu”, e me viam como aliado, pediam para eu passar na sala e conversar com alunos sobre o que se tratava minha pesquisa e faziam questão de me manter por perto, me convidando para as atividades escolares.

Diferente do que imaginei, a notícia de que havia um antropólogo presente na TI estudando as escolas não corria tão rápida. Após passar um período visitando algumas escolas e decidir ir para outras, era comum ter que explicar novamente sobre minha presença ali, e sobre o que se tratava minha pesquisa, dando todas as referências que eu havia em campo, assim como pelos lugares que eu já passei para passar uma confiança.

Foi bastante difícil conseguir entrevistas. A maioria dos profissionais diretamente envolvidos com a educação como professores, gestores, auxiliares de limpeza e porteiros tinham medo de concedê-las. De alguma forma, sentiam medo de falar algo comprometedor, ou de alguma de suas críticas à educação escolar Pankararu ser exposta. Era comum a pergunta “você não está gravando o que estamos conversando não, né?” ou responderem “pisando em ovos”, afirmando que o que ele falar pode ficar registrado na minha memória, e eu anotar. Me

recomendaram, inclusive, evitar estar com meu celular por perto quando for conversar com os mais velhos. Desta forma, percebi que seria difícil realizar algumas entrevistas, e adotei a estratégia de estar presente, contar mais com as conversas informais e impressões. Dificilmente anotava algo na frente das pessoas com quem conversava, a não ser que houvesse uma intimidade maior. Quando ia ao banheiro ou me encontrava num espaço mais reservado, buscava registrar o mais rápido possível.

Ainda, perto do fim da minha estadia em campo, busquei privilegiar outros espaços fora da escola: visitei casa de professores, lideranças, gestores, reuniões, momentos de lazer. Busquei também me locomover de forma menos sistemática do que anteriormente, aceitando convites para pescar, para conhecer lugares e participar de festas, encarando isto como um espaço que se estendia ao “campo”, buscando trazer à pesquisa informações que se localizam em dimensões afetivas que só em momentos menos formais são possíveis de vivenciá-las.

4.2 A ESCOLA PANKARARU

As escolas Pankararu são compostas por 19 unidades, distribuídas em todo o território indígena. A escola está categorizada enquanto “escola indígena”, regulamentada pelo Art. 210 § 2º da Constituição Federal, artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto estadual nº 24.628 que, em síntese, garante que a escola tenha uma base curricular e administrativa diferenciada e específica, de acordo com as demandas da comunidade local.

Desta forma, para unificar as demandas de toda a população Pankararu, foi criado a Central de Organização das Escolas Pankararu (COEP), em 2003, para organizar, administrar, desenvolver tecnologias e métodos didáticos-pedagógicos de ensino e aprendizagem. De acordo com fala de um coordenador, a centralização das demandas educacionais em toda a solicitação tem fundamento tanto pelo fato de “sermos todos um povo só”, apesar das diversas aldeias, quanto por questões da malha burocrática do funcionamento das EEI, que segundo este interlocutor, quando solicitado à Secretaria de Educação a abertura de uma modalidade de ensino, a solicitação é referente a todas as escolas Pankararu. Exemplificando, se é autorizado a modalidade de ensino médio pelo povo Pankararu, a autorização não se restringe a uma unidade escolar, mas a todas, embora fique sob responsabilidade do gestor da modalidade.

A COEP sendo a principal instância organização interna da educação escolar do povo Pankararu é composta por coordenadores, professores, lideranças, caciques, pajés e mais velhos, o que permite a organização específica. Apesar de não ser proibido a participação dos professores e demais trabalhadores das escolas nas reuniões da COEP, assim como da população em geral, os momentos de reunião geralmente ficam restritos às presenças dos coordenadores e lideranças “porque o povo é desinteressado mesmo”, diz uma professora. De certa forma, todos aqueles que trabalham se sentem ativos na construção da COEP tanto por ter votado nos coordenadores, por confiarem na palavra das lideranças e por contribuírem mensalmente com um valor de R\$ 5,00. Ainda, o que é deliberado na COEP é levado às reuniões da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe).

Embora a decisão de admissão dos professores seja por toda a COEP, busca privilegiar a opinião daqueles que possuem relação mais estreita com a escola para a qual será destinada a vaga, por entender que a pessoa, pelo fato de ser morador da localidade, possui mais propriedade sobre as demandas. Os coordenadores, que virão a ser os representantes de cada escola na COEP, são selecionados por sufrágio de todos os trabalhadores. Conseqüentemente, as deliberações da COEP é definitivo em relação ao posicionamento das escolas Pankararu na COPIPE e no Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (CEEIN-PE).

O funcionamento da escola é regido por regulamento especial da educação escolar indígena, que impõe 200 dias letivos no calendário escolar e dá a opção dos indígenas escolherem apenas 5 feriados durante o ano inteiro. Desta forma, o ano letivo se inicia junto às escolas não-indígenas de Pernambuco e o primeiro feriado é durante as festividades que ocorrem nos primeiros meses do ano, A Corrida do Umbu. O primeiro semestre termina, dando início ao período de recesso escolar durante o novenário de Santo Antônio, que ocorre do dia primeiro ao treze de Junho. O segundo semestre é iniciado na primeira segunda-feira após o dia 13 de Junho, finalizando o ano letivo no início do mês de dezembro, assim como as demais escolas não-indígenas do estado. O calendário escolar é principal motivo de reclamação dos trabalhadores da escola Pankararu, pois afirmam ser o principal fator que engessa e limita a potencialidade da escola diferenciada.

Apesar da grade curricular das matérias das escolas Pankararu serem iguais às dos parâmetros curriculares nacionais das escolas comum, com exceção das atividades e matérias ministradas pelos professores de arte/cultura, o conteúdo é

diferenciado devido aos eixos “terra, organização, identidade, interculturalidade e história”. Tais eixos são pontos de partida da didática das escolas indígena de Pernambuco, pois relacionam o conteúdo das matérias às questões que cada eixo aborda de forma local e específica

Nas escolas Pankararu, de acordo com o Projeto-político-pedagógico, a língua estrangeira adotada a partir do sexto ano é o inglês, o que não é bem recebido por todos os professores. Alguns defendem o estudo da língua tupi-guarani, e há algumas escolas com projetos de estudo da língua, o que muitos abordam serem inúteis, por não ser isso que “pede no ENEM”, de acordo com fala de alguns professores.

Há algumas demandas relacionadas aos vínculos de trabalho existente nas escolas indígenas do estado de Pernambuco. Primeiro, os professores estão em condições de mini-contratos de um ano, renováveis por até dois anos. Ao término deste prazo, o professor indígena contratado pode fazer um novo contrato. Há uma luta do movimento pela educação indígena para que a regulamentação da categoria de professor indígena e, conseqüentemente, a realização de concursos públicos. A maioria dos demais trabalhadores estão em condições semelhantes. Ainda há outros, como é o caso dos motoristas das conduções escolares, que trabalham por compensação de dia trabalhado, como Ordem de Serviço. Conversando com alguns destes motoristas, em caronas para ir às escolas, relatam ser um “bico” que realizam para fazer uma renda extra, pois, o trabalho não lhes garantem uma estabilidade.

Em conversa com os trabalhadores da Educação Escolar Pankararu, foi relatado que o fator principal para que a secretaria de educação e o governo do estado não regulem a categoria de professor indígena, assim como a não realização dos concursos, é para que os não saiam da condição de reféns do vínculo frágil de trabalho, pois, “é melhor deixar como tá e garantir os empregos para ir lutando aos pouquinhos que a gente tirar esses governantes agora e desmantelar tudo”, relata um professor Pankararu.

4.3 OS MAIS VELHOS E A ESCOLA

Quando respondia às pessoas do que se tratava minha pesquisa, era comum ouvir “para se aprofundar na sua pesquisa você deve procurar os **“mais velhos”**, pois, segundo afirmam, são eles quem possuem os fundamentos da educação Pankararu. Desta forma, o que aqui categorizo enquanto “mais velhos” são as pessoas com idade

avançada – embora não se resuma à idade, pois há pessoas que possuem 4 décadas mas que já se situam dentro desta categoria – que são reconhecidas pelo grupo enquanto detentores do conhecimento da história local e da tradição do povo Pankararu, da ciência do índio e dos encantados.

Adentrando o museu-escola localizado na aldeia Brejo dos Padres, percebe-se um trabalho realizado pelos estudantes da escola Pankararu Ezequiel, localizada na mesma aldeia, sobre os mais velhos e os seus saberes, onde contêm as biografias e as especificidades de cada um: parteira tradicional, conhecedor das histórias do povo, dos artesanatos, da religião e cultura Pankararu. Desta forma, o campo me mostrou a necessidade de compreender a relação dos mais velhos com a educação escolar Pankararu.

Para se referir a uma época onde havia pouco ou nenhum contato com a educação escolarizada, o povo Pankararu possui um discurso corrente que antigamente “os caboco” se juntavam “no meio das matas” para se ter os ensinamentos com os “mais velhos” e que desta forma, complementam, é que aprendiam a importância das plantas, a história dos antepassados, os ensinamentos dos encantados.

Sabe-se que o povo Pankararu possui relação com a escolarização pelo menos desde a década de 1920 quando é mencionado uma escola fora da aldeia ou quando algum ancião cedia um espaço para professores das escolas da cidade ministrarem aulas. Sobre os espaços cedidos pelos anciões, o nome de João Benedito e Bernardo Pereira, velhos da aldeia Brejo dos Padres são os mais relatados. Embora houvessem um senso de coletividade grande relatado por vários entrevistados, que enfatizam que havia uma força de vontade pra aprender e frequentar a escola, os espaços eram precários, faltavam recursos humanos e materiais escolar: quando chovia entrava água nas dependências, o ambiente era apertado e desconfortável; improvisavam materiais na falta de cadernos, lápis, cadeiras, lousa escolar. Era comum os professores serem mantidos por ajuda da comunidade, quando estes não eram filhos de pessoas com poder político e econômico na cidade que visava manter uma influência na localidade – quanto mais se distancia da aldeia Brejo dos Padres, aldeia centro da população Pankararu, menos ouve-se sobre estes dois anciões.

Então os primeiros estudantes da escola chegavam em casa exibindo as primeiras leituras, cálculos e aprendizados, o suficiente para os pais se orgulharem, fazendo-os se empenharem mais no financiamento dos estudos dos filhos: “meu pai

ficou muito feliz de ter visto meu irmão lendo e escrevendo”, relata uma entrevistada. Ainda, não é incomum enfatizar os esforços de quem se “movimenta pela educação” com a finalidade de trazer à população local uma “saída” para a vida de penúria que muitos se encontravam: alguns conseguiram ter um ofício, outros saíram da aldeia, muitos se tornaram professores das escolas que estudavam ou se empenhavam em repassar o que aprenderam, como a ler e escrever.

No caso de deslocar-se para escolas fora da aldeia, os relatos mencionam uma escola do município de Tacaratu, de uma época que não havia estrada, e era muita mata, e os discursos sempre vêm acompanhados das dificuldades existentes na empreitada de frequentar a escola: percursos difíceis e longos devido à falta de transporte escolar; pouca ou nenhuma assistência por parte do estado sobre a manutenção dos custos de alimentação, fardamento e material escolar; preconceito por maior parte de professores e alunos não-indígenas; necessidade de trabalhar para ajudar a família. Estas limitações fizeram com que poucos Pankararu tivessem acesso, de fato, as escolas fora da aldeia, apesar de ser comum ouvir relatos de esforços homéricos de alguém para frequentar a escola, ressaltando o esforço, merecimento e mobilização de familiares e comunidades para que conseguissem manter a frequência da escola.

Existem poucos Pankararu vivos desta época, mas persiste na memória coletiva as relações da educação escolar deste tempo. Estes primeiros contatos com a educação escolar, no início do século XX, aparentemente germinou no pensamento local a importância da escola para a promoção de uma ascensão social, intensificando a lógica de regra de competência, que consiste na construção de uma narrativa sobre a educação que determina quem pode falar, quem pode ensinar, quem deve aprender (CHAUI, 2016).

Atualmente, em conversas com os mais velhos, pessoas com mais de 40 anos, atuais lideranças políticas, figuras religiosas e outras pessoas de referência, quando se pergunta se estudaram e onde, é revelado que poucos tiveram intimidade com o ambiente da educação escolar. Afirmam com constrangimento e pesar de que “não tiveram a oportunidade do estudo”, pois tiveram que trabalhar para ajudar os familiares, e associam diretamente como um condicionante da situação política e econômica que se encontram “se eu tivesse estudado, estaria numa condição melhor”, é o que muitos Pankararu dizem quando o assunto é educação. Portanto, depositam esperanças no

modelo de educação escolar Pankararu atual que visa “criar um geração de Pankararu que sabe seu lugar no mundo enquanto índio”, de acordo com fala de uma liderança.

Isto explica-se devido ao fato que a presença de escolas por meio de iniciativa do estado dentro do território Pankararu surgiu com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), quando em 1942, num contexto de demarcação e reconhecimento do território indígena, o que trouxe à região o primeiro posto de saúde e as escolas Marechal Rondon e Carlos Estevão, momento em que o povo Pankararu estabeleceu uma relação mais estreita com a educação escolarizada, mas que aparentemente não foi o suficiente para universalizar a educação escolar.

O SPI e a escola chegara como uma espécie de instituição instauradora da ordem, que impunha sanções e regras como a separação das turmas entre sexo, regras de higiene, castigos físicos como método disciplinar, horários rígidos do período escolar, calendários com datas e comemorações exógenas à população local, eleição de figuras como destaque para o auxílio da administração escolar. Não houve relatos de má recordações ou má experiências com as escolas desta época, muitos ainda afirmam que graças à escola que conseguiam cursos nas áreas de saúde, administração e outros ofícios que “mudava a vida das pessoas”, relatam. Ao se referirem à época do SPI, relatam a chegada da instituição como coisa positiva, pois, colaboraram para que trouxessem o conhecimento da escrita, da matemática e de mais alguns saberes dos brancos, de acordo com relatos de campo – as práticas, conhecimentos e tradições do povo Pankararu ficavam fora do espaço escolar, apesar de não ter relatos sobre ser explicitamente proibido com que houvessem.

Atualmente os mais velhos são convidados a serem protagonistas, administradores, a elaborar os fundamentos didáticos, pedagógicos e políticos, assim como há alguns que são professores, portanto, são agentes centrais na composição da comunidade escolar Pankararu, pois, de acordo com a legislação e regulamentação da Educação Escolar Indígena, parte-se do pressuposto de que os saberes e tradições locais, devem ser valorizados na escola, e assim é compreendido na comunidade Pankararu, que os mais velhos são centrais no conhecimento.

Desta forma, participam ativamente da educação escolar Pankararu, embora suas presenças no “chão da escola”, no cotidiano letivo, seja extraordinário, por exceção daqueles que trabalham diretamente com a escola. É comum o comparecimento deles nas escolas para darem palestras e formações sobre a importância do fortalecimento da cultura, ou para transmitirem o ensinamento dos

encantados, ou das plantas e das matas. Geralmente estes aparecimentos ocorrem em datas comemorativas ou momentos solenes, como próximo a abertura da corrida do umbu, dia do índio, jogos Pankararu, quando estão próximos a alguma mobilização política importante, ou quando acham relevantes comunicar um tema ou assunto escolar.

De acordo com professor entrevistado, convidar os mais velho a elaborarem a educação escolar indígena Pankararu significa preservar os saberes e tradições da cultura que por ora estão ameaçados à “extinção” devido aos costumes e valores do branco adentrando o território indígena. Convida-se, desta forma, para a construção da educação escolar Pankararu alguém que tenha relação íntima com a educação local, ou seja, ao invés de ouvir quem possui um discurso **sobre a educação**, privilegia-se aquele que tradicionalmente **vive a educação** Pankararu.

Os espaços decisórios, como o Conselho da Educação Escolar Pankararu (CEEP), institucionaliza a fala e o papel de alguns “velhos”, pondo-os no posto de conselheiro, de professor de arte/cultura, coordenador pedagógico ou qualquer outra figura de representação. Nas reuniões, que ocorrem em horário e local pré-agendado pelo corpo do conselho e todos possuem direito a voz e voto, quando os mais velhos falam, todos dão maior importância às suas falas, se prostrando mais atentos: enfatizam a importância da transmissão do conhecimento dos Pankararu que “estão morrendo”, porque a cultura do branco está se inserindo na aldeia, como relatam; criticam constantemente a presença de aparelhos celular no espaço escolar; o pouco comprometimento dos mais jovens com a educação; o pífio engajamento com a luta política; professores que não querem repassar os ensinamentos dos mais velhos.

Não são todos os “mais velhos” que possuem voz e poder sobre as decisões da Educação Escolar Indígena. Alguns foram selecionados por reconhecimento de “detentor da tradição”, mas também é necessário que minimamente aceitem a normatização da educação escolar indígena – aceitem porque o conhecimento sobre a legislação da EEI é coisa que poucos possuem, como percebido em campo – e lhes são exigidos a habilidade de pensar em saberes dentro do modelo escolar imposto pela secretaria de educação. Não é raro que haja divergências sobre a administração ou do currículo escolar por barreiras administrativas. Os gestores e professores reagem às falas com respeito, mas buscam encaixar os discursos dentro das imposições burocráticas da Secretaria de Educação, como a quantidade máxima

permitida de feriados, dias letivos no ano, mínimo de hora-aula destinado a cada matéria, limitações de verba, quantidade de professores.

Os mais velhos que possuem um vínculo maior com a educação escolar e já estão habituados com sua burocracia taxam os outros “conservadores” ou “desinteressados”, enquanto do outro lado, em debates acalorados presenciados, os acusam de estarem matando a cultura, vivendo uma vida hedonista e sem os princípios dos encantados. Foi presenciado reuniões que foram interrompidas por lideranças para que não houvessem maiores escaladas de acusações após uma liderança ter dito que era devido “as farras e safadezas que é o segundo ano que o mestre guia não sai”.

Me foi relatado um caso em que um Pankararu “que sabe muito sobre a cultura e história do povo” se afastou do conselho porque não era ouvido sobre algumas questões escolares, ainda, porque se posiciona contra a presença da educação escolar. Qualquer discurso contrário a uma educação fora do modelo escolar é considerado retrógrado, “o mundo mudou e a gente tem que acompanhar essa mudança”, relata um entrevistado.

Alguns Pankararu acham importante “acompanhar essa mudança” por acreditarem que esta é a melhor saída para as condições socioeconômicas que se encontram. Que a educação escolar é um pressuposto para que se exista uma transformação de sua sociedade, pois a escola é compreendida como o principal espaço que proporciona uma ascensão social. Não negam de forma alguma outros espaços educacionais como “o terreiro, as festas, rituais e as conversas em baixo do pé de carambola na casa de vó”, como relata uma professora entrevistada, entretanto, “não dá para continuar mais sem a educação escolar”, completa.

Essa divergência cria uma diferença entre quem pode e quem não pode falar sobre a educação escolar indígena, e também sobre a própria educação Pankararu. Quando digo para algum Pankararu que “estou aqui para estudar sobre a escola”, logo me recomendam pessoas específicas que já possuem a autoridade para tratar o assunto, ou seja, que já obtiveram um discurso alinhado sobre a educação escolar Pankararu. Alguns velhos que pouco estudaram e estão fora dos espaços de decisão político, assim como da escola Pankararu, demonstram a sensação de serem expelidos destes ambientes, “eu não sei ler, não gosto de me meter com essas coisas de política”, afirma um senhor em conversa, e continua dizendo que planta feijão-de-corda, coentro e melancia, colaborou na construção da maioria das casas vizinhas,

sabe quando vai chover sem precisar olhar na TV mas se acha desvalorizado por não saber adaptar seus conhecimentos aos moldes da “ciência do branco” e da escola.

Inclusive, um fato curioso é que, como forma de teste, passei a dizer que estava pesquisando “educação Pankararu” e não “educação escolar Pankararu” não apenas para os mais velho, mas para todos com quem eu conversava. Apesar de muitos demonstrarem consciência sobre a diferenciação conceitual entre “educação escolar Pankararu” e “educação Pankararu”, ao ouvir sobre “educação Pankararu” automaticamente eles vinham me falar sobre a escola, os professores, a educação diferenciada. Ou seja, educação para a maioria da população Pankararu já virou metonímia de educação escolar.

4.4 PROFESSORES PANKARARU

Os professores indígenas buscam estar ativos na gestão e na elaboração curricular das escolas indígenas, pois, o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI), realizada em 2009 pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), defende que o professor tem que valorizar o notório saber do docente indígena (BRASIL, 2014). Para Mindlin (2003) e Ferri (2001), o professor indígena, idealmente, protagoniza a autoria e a garantia de autonomia do conteúdo curricular de suas escolas, relacionando seus conhecimentos e saberes com as práticas pedagógicas: um profissional comprometido com sua comunidade e cultura. Ferri (2001) completa que o professor sendo indígena tem maior flexibilidade e propriedade para lidar com as especificidades do grupo onde leciona. Assim, o professor indígena seria aquele indivíduo habilitado a transitar entre dois mundos, o da comunidade em que leciona e o da sociedade nacional/global, construindo uma “crítica permanente das formas sociais em que estão inseridos, para irrem inventando e criando os modos de reprodução e inovação de tradições, da relação entre gerações, dos valores culturais” (MINDLIN, 2003, p. 150).

É desta forma que nas escolas Pankararu não existe nenhum professor que não seja da etnia, exceto de um “xukuru que mora na aldeia”, professor que não teve oportunidade de conhecer. Os Pankararu mantêm esta postura, acreditando que está na hora “de falarmos sobre nós, pois isso foi negado a gente durante muito tempo, o que anda matando nossa cultura”, discurso recorrente entre os professores.

Quando perguntado quais são os critérios para ser um professor das escolas Pankararu, comumente ouve-se: “tem que ser Pankararu e saber a tradição”; “tem que saber o que significa ser Pankararu e o conhecimento dos mais velhos”; “entender a luta Pankararu e a nossa história”; “precisa saber a importância da educação para a luta do nosso povo”; “tem que ser alguém que valorize nossa cultura”; “o professor Pankararu deve ser aquele que passe a nossa tradição adiante”.

Desta forma, quando abre vagas, as lideranças e coordenadores avaliam os nomes mais qualificados, com base em seus próprios critérios, como os que possuem licenciatura ou qualquer outra graduação; ou valorizam aqueles que sejam nome de referência para a luta e cultura do povo – principalmente para a categoria de professor de arte/cultura, mas até para estes recomenda-se iniciar sua qualificação fazendo alguma graduação, para assim melhor servir à comunidade. No caso de muita gente interessada na vaga de discente, há sorteio, como já ocorreu em várias escolas, de acordo com relatos.

Diferente dos mais velhos, a maioria dos professores na faixa dos 20 a 30 anos de idade fizeram até o ensino fundamental I na aldeia, que eram as escolinhas ofertadas pelo município. A escola Carlos Estevão, escola Pankararu Ezequiel e a Escola Cabral eram as principais escolas da aldeia que, respectivamente, tinha a administração do município Jatobá e as duas últimas do município de Tacaratu. Nos diversos relatos sobre a época das escolas sob administração dos municípios, diziam que era como os prefeitos faziam para aumentar suas influências políticas na região.

A maioria dos estudantes eram indígenas, com exceção de alguns “que vinha dos [região próxima] macacos, ou que tinha parente aqui e por isso ficava por aqui mesmo”, como afirma uma entrevistada. Majoritariamente os professores eram não-indígenas, e é comum na memória de muitos que alguns professores demonstravam “empatia e respeito pelos índios”, e que não media esforços em “nos ensinar a ler e escrever de forma caprichada por saberem que aquilo era importante nas nossas vidas”, completa uma professora entrevistada.

Quando perguntado sobre as principais lembranças desta época, os Pankararu relatavam que esses professores que vinham da cidade tinham que seguir a matriz que a prefeitura recomendava, mas, “mesmo assim, não perdíamos nossa essência: a gente cantava e dançava, mas com limites. Eles diziam pra gente ‘não pode’ ou diziam que a gente não se identificasse como Pankararu”, relata uma professora

Pankararu do ensino fundamental. É notável na fala dos professores entrevistados, quando menciona as brincadeiras, uma dimensão de dominância e poder, pois quando sobre as brincadeiras da época é comum os relatos virem carregados de uma dimensão política do ato de brincar. Uma entrevistada afirma que haviam diversas brincadeiras, como

“rouba-bandeira, onde a gente se dividia entre duas equipes e botávamos uma bandeira de um lado, uma de outra, e uma equipe tentava pegar a da outra. Também brincava de ‘mainha mandou dizer’, sete cacos, bolada, pulávamos corda, amarelinha e essas brincadeiras sempre foram aceitas, como um todo, fizeram parte de nossa infância. Só que hoje eles [os estudantes] buscam também fazer as brincadeiras de nossa cultura. Quando os meninos falam brincar, é entre aspas, eles querem vivenciar. Então a corrida do maracá, por exemplo, é coisa de hoje porque tivemos esse resgate para podermos passar para os alunos. A flechada do umbu também, que não seja apenas brincadeiras, mas uma prática. Mas vivenciamos as duas, conciliamos.”

Apesar da discriminação e negação que havia dentro do ambiente escolar administrado por não-indígenas, os professores entrevistados relatam a época de seus Ensino Infantil ao ensino fundamental I, numa escola dentro da TI Pankararu, com saudosismo e alegria, momento importante e de grande aprendizado em comunidade. Os principais momentos de violência e discriminação relatados eram os posteriores, pela falta da oferta, dentro da aldeia, das modalidades de ensino a partir do Ensino Fundamental II.

Todos os entrevistados tiveram trajetórias semelhantes: aos 10 anos, após o término do Ensino Fundamental I, foram para fora da aldeia continuar os estudos: “tinha a opção de subir até a ladeira de Tacaratu pra estudar ou ir de pau de arara, à noite, pra Itaparica”, relata uma professora Pankararu do ensino fundamental II. Ainda, a dificuldade de frequentar a escola perpassava os conflitos pela terra indígena. No final da década de 1980 e década de 1990, o acirramento dos conflitos haviam se intensificado pelo processo de demarcação em curso do território: “imagina, dez anos! Com essa idade ela [mãe da entrevistada] me botou pra subir no caminhão e descia pra lá [Município de Itaparica], justamente quando começou a ter as medições da terra, em 94”, conclui.

A entrevistada acima está se referindo a uma escola em Itaparica, celetista, que na época pertencia à Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), portanto “só os filhos dos ‘chesfianos’ que podiam realmente estudar”, relata. Entretanto, era de economia mista, “então também tinha que prestar serviço público: a noite estudava quem eram os índios, ribeirinhos, agricultores, a ralé... (risos)”, completa. Por conta

disto, além das discriminações sofridas dentro do ambiente escolar e dos castigos cruéis como forma disciplinar, como a de ficar ajoelhada no milho, tinham situações, como relata a professora Pankararu, em que faziam de tudo para que intimidassem as crianças de frequentarem a escola, como o relato de ser comum arremessarem sacolas cheias de óleo queimado, insetos e até urina de animais em cima do caminhão quando estávamos indo: “já éramos chamados de ‘cabelo seboso’, de ‘sujo’, imagina passar a noite toda podre na escola”. O constrangimento também continuava no caminho da volta, quando era comum “em que o caminhão tinha o pneu furado, botavam pedras na mata, na estrada. Um monte de criança descia e vinha a pé. Chegava duas horas da manhã em casa!”, conclui.

A professora Pankararu, que cresceu e foi criada na aldeia Brejo dos Padres, relata que a maioria das crianças da região que puderam continuar os estudos foram para a escola da CHESF mencionada. Apesar das violências físicas e psicológicas sofridas narradas pela entrevistada, diz que foi um momento importante da vida de todos que ali “passavam pela situação”, pois “encaramos como resistência, e a nossa vontade de aprender e vencer na vida era maior”, finaliza.

Entrevistas com pessoas que estudaram na escola João Batista, atualmente uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), localizada no município de Tacaratu, relata casos semelhantes. Quando saíam das escolas de dentro da comunidade para continuarem seus estudos nas escolas das cidades próximas, primeiro é relatado por uma professora Pankararu do ensino fundamental I a surpresa da “escola bem maior, com 10 salas, muita gente, praticamente uma criança no meio da cidade!”, fora dos moldes na qual estavam habituados, e segundo por estarem num ambiente onde as pessoas são mais diversas, “da cidade”, completa.

A dificuldade da ida a escola é narrada: “nos juntávamos em comboio pra chegar lá bem cedinho. Como não tínhamos transporte na época, íamos a pé estivesse fazendo sol ou chuva”, para minimizar seus esforços na ida à escola, passaram a se organizarem para custear o transporte: “nossos pais chegaram num acordo, e pagávamos uma quantia de cinco reais para o motorista fazer o trajeto com a gente: ele vinha buscar e depois nos trazer”, conta a entrevistada.

A melhor forma de ilustrar como a entrevistada acreditava na importância de permanecer frequentando a escola é pôr por completo o que por ela foi dito, gravado, e aqui transcrito. Em sua fala acredito estar a síntese do discurso que os professores Pankararu desta época possuem sobre os seus períodos escolares:

Depois passamos para a noite, e também passamos um período caminhando. Quando chegávamos lá na entrada do Brejo tinha uma padaria que fazia pão caseiro. Aí parávamos, comprava pão e íamos brincando, mas não foi fácil. Digo por mim, pois vim de uma família humilde que o maior prazer dos meus pais foi ver os filhos estudar. Da minha turma só tem três formados, e o restante não teve a mesma oportunidade. Eu já tive a oportunidade de me formar, minha irmã foi a primeira e a outra também se formou. E, com essa persistência que fiz uma graduação e depois uma pós graduação. Sou muito grato a deus, primeiramente, e a meus pais por nunca desistir. Por mais que não tinham do que se alimentar, íamos pra escola! Minha mãe dava um real e a gente passava a semana todinha: uma pipoca e bala. Mas eles tinham o prazer de ajudar!

Isso fazia com que os Pankararu se sentissem inferiorizados em relação aos estudantes não indígenas: “pessoas mais famosas, mais populares eram as da cidade, e do tipo da gente, quem era de sítio, não era nem reconhecida como gente”, um entrevistado afirma. Também foi relatado o medo de fazer perguntas dentro de sala de aula, assim como participar das atividades extracurriculares por medo de sofrer discriminação. Entretanto, apesar das dificuldades, estudar também era compreendido como uma forma de resistência e luta. Na data comemorativa Sete de Setembro, feriado nacional que comemora a independência do Brasil, por exemplo, a escola dava preferência a fornecer o fardamento para quem era da cidade e, quando não ganhavam havia uma mobilização de toda a comunidade para comprar “uma calça, um sapato apertado na feira” para os estudantes da aldeia irem à cidade desfilarem enquanto o povo da cidade estava “todo chique”, comenta um professor, “e isso, cada vez mais veio para nos fortalecer, pois a pessoa que sou hoje é graças a educação. Amo e não me vejo sem ela”, completa.

A população Pankararu, nas décadas que antecederam a estadualização das escolas, assim como sua regulamentação em Pernambuco enquanto escola indígena que seguem as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1991, sofreram com esforços da população local para os impedirem de frequentar a escola, como aponta os relatos. Isto só reforçou o sentimento de necessidade de terem suas escolas próprias, com suas próprias administração. Por isto, atualmente, as escolas são bastante valorizadas e defendidas. Se “naquele tempo a gente não tinha o reconhecimento que temos hoje, o prestígio, não tínhamos o direito que são legados a gente”, como afirma uma professora Pankararu, hoje “é um processo difícil mas que se torna fácil porque trabalhamos com amor e prazer para ter nosso próprio espaço”, conclui.

A maioria dos professores que teve contato trabalham na escola que estudaram na infância, até o Ensino Fundamental I. A Escola estadual indígena Cabral é o exemplo mais emblemático: todos os 34 funcionários – da gestão ao porteiro – estudaram lá. Existe um âmbito afetivo no trabalho da escola, e portanto é comum comparar o momento em que eles eram estudantes, quando a administração não era indígena, para os dias atuais. É com orgulho que os professores Pankararu afirmam ocupar “todos os espaços de direito” quando lembram que há poucos anos quem ditava as questões pedagógicas e administrativas das escolas não eram os próprios. E que se antes eles tinham que sair da aldeia para terminar a educação básica, hoje eles possuem Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Jovens e Adultos fundamental e Médio, ou seja, todas as modalidades de ensino necessário para a conclusão do ensino básico.

A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), como estratégia, para não serem deslegitimados frente a sociedade recomenda que os professores indígenas tenham pelo menos o ensino médio. E os que tenham “apenas” o ensino médio, que não parem de buscar uma qualificação formal, ou seja, fazer uma graduação, pós graduação e as demais especializações possíveis, seja uma licenciatura, um curso de pedagogia, a licenciatura intercultural. Desta forma, os professores não permitem serem apontados como “desqualificados”. Ainda há uma perspectiva a longo prazo: caso haja a regulamentação da categoria “professor indígena” pelo estado, e assim haja concursos públicos direcionados, os professores indígenas devem estar prevenidos caso haja a exigência mínima de curso superior.

Saber sobre a formação dos professores que trabalham nas escolas Pankararu é um meio de compreender como os professores entendem o seu papel nas escolas, pois para João Francisco de Souza (2009) a formação de professores não resulta apenas de uma prática docente, mas sim de uma **práxis pedagógica**. Prática docente seria o ato institucional da função do professor, enquanto a prática pedagógica é mais ampla (que também inclui a prática docente), e depende das diversas instituições responsáveis pelo ensino e educação. No contexto de uma educação escolar intercultural, os indígenas constroem uma escola em estruturas sociais diversas, compostas de dois ou mais grupos sociais, havendo uma mediação entre as instituições da sociedade nacional (secretaria de educação, o espaço escolar institucionalizado, a política institucional) e as estruturas sociais nativas (as opiniões das lideranças, os interesses internos, os rituais, as religiosidades).

Desta forma, para “conquistar” um curso de nível superior, os Pankararu passam por uma odisséia semelhante ao tempo em que estes tinham que sair para continuar a educação básica após o Ensino Fundamental I. Na busca por uma graduação, saem de suas aldeias para irem às cidades de Itaparica, Floresta, Paulo Afonso, Serra Talhada, Garanhuns, Delmiro Gouveia. Dos muitos relatos, não foi possível identificado se há mais pessoas que fizeram em universidades públicas, estaduais e federais, ou particulares – embora exista a autovalorização presente naquele que conseguiu ingressar numa pública.

Os cursos ligados à educação como pedagogia, licenciaturas diversas e a licenciatura intercultural indígena, assim como outros que não necessariamente estão ligados a educação como a graduação em direito, medicina, administração, gestão ambiental e agronomia/agroecologia são os principais escolhidos pelos Pankararu. Sintetizando as falas ouvidas dos diversos graduados que trabalham com a educação escolar Pankararu, afirmam que o conhecimento recebido durante essas faculdades são importantes para trazer o conhecimento ao povo, pois, muito da situação da população, afirmam, é devido a falta do conhecimento sobre as leis e os direitos que possuem. Na fala de uma professora de geografia entrevistada, que também é formada em Direito, a importância de sua graduação para a escola é trazer “questões que tange a direitos e garantias indígenas constitucionais pra deixar os alunos cientes, e não deixar que eles sejam levados por aquilo que os outros [os brancos] falam”. Desta forma, ela traz reflexões a partir das “questões institucionais para que eles ponham na cabeça que é um direito nosso”.

Desta forma, o médico, advogado, engenheiro agrônomo, o professor, enfim, o graduado em um ensino superior, no discurso dos professores, é importante para a comunidade suprir uma falta de conhecimento sociotécnico na aldeia, pois acreditam ser um dos principais condicionantes da situação socioeconômica local. Ainda, existe a ideia de autonomia associada a importância da formação superior, pois, se antigamente eles precisavam da ajuda dos brancos amigos das causas indígenas, hoje “a gente tem os nossos professores, advogados, médicos para não precisar de ninguém”, afirma a professora.

Para custear a permanência nas faculdades, alguns venderam lanches como salgados e doces; outros conseguiram bolsas de auxílio permanência por meio das políticas públicas direcionada aos perfis de baixa condição socio-econômica; arrumaram empregos próximo à universidade e se mudaram para lá. E muitos, para a

permanência em seus cursos, acabaram por “aceitar” o emprego de professor indígena para conseguir sanar as despesas de transporte e alimentação nas faculdades, e foi assim que, “por acaso”, se tornaram professores.

Existem, ainda, os que se tornam professores por serem reconhecidos pelas lideranças e coordenadores como mais conectados à tradição e história do povo – que não é raro ser uma própria liderança. A pesquisadora Warna Rodrigues (2012) afirma que no ano de sua pesquisa, 2012, havia uma equipe itinerante de “doze educadores itinerantes” (RODRIGUES, 2012, p. 83). Não consegui contabilizar nem ter uma informação precisa sobre a quantidade de professores de Cultura e Arte atual nas escolas Pankararu, embora um professor tenha me relatado “que não passa de duas dezenas”.

Rodrigues (2012) aponta que os professores Pankararu de arte e cultura atuam de forma itinerante, “nas atividades elaboradas para as [demais] escolas indígenas estadualizadas” (idem), ou seja, para além das atividades elaboradas nos espaços reservados a eles como o museu-escola, e as unidades escolares nas quais estão lotados, os professores circulam pelas diversas escolas Pankararu elaborando e executando projetos que tenham a ver com a arte, religião e tradição da população Pankararu como os toantes, pinturas corporais, as plantas medicinais, histórias dos mais velhos.

Os professores de educação física possuem uma semelhança em suas perspectivas de atuação por valorizar as tradições da população. Os jogos indígenas Pankararu do ano de 2019, por exemplo, teve como lema “Educação física diferenciada é movimento corporal, história, memória, ciência, cultura e arte” e promoveu competições corrida com arremesso de lança, corrida com botija de barro de água na cabeça, corrida com tora de madeira, flechamento do umbu, puxamento do cipó, luta corporal onde as escolas da aldeia participaram da brincadeira.

De acordo com fala de um professor de arte e cultura entrevistado, estes profissionais “[...] foram criados por conta da educação específica, porque o professor indígena não precisa ter a informação [do branco], precisa do seu conhecimento e conviver com a natureza dentro da ciência do índio”. Entretanto, mesmo estes professores são estimulados a buscarem uma formação de ensino superior, numa faculdade. Este mesmo professor que se reconhece enquanto detentor dos saberes e dos meios de repassá-los, afirma “mas tenho pedagogia, já dou aula, e tenho um TCC [trabalho de conclusão de curso] sobre a nossa educação”.

Possuir um TCC, para o professor indígena, soa como símbolo de status, atestando legalidade à pessoa falar sobre educação. Muitos professores Pankararu ao descobrirem que estavam conversando com um mestrando faziam questão de falar sobre seus TCC e inúmeras especializações. Eram as primeiras coisas que diziam, antes de falarem sobre suas tradições e conhecimentos – também estimo que estas informações eram formas de se aproximarem e criar laços por ser um assunto em comum.

Acompanhando a rotina e aula de alguns professores, percebe-se uma associação direta do nível de escolaridade com o tipo de discurso associado a educação Pankararu. Quanto maior era a escolaridade, mais críticas possuíam às escolas. Era comum ouvir críticas aos colegas de profissão, que diziam “nem saber escrever direito, não são qualificados, e estavam dando aulas”, afirmavam. Muitos relatam que há a falta de comprometimentos por parte dos colegas de trabalho, que “atrasam a luta” por não buscarem se qualificar, impedindo tanto o progresso da qualidade do ensino quanto a credibilidade que uma formação acadêmica lhes garantem.

Para os professores com maiores níveis de escolaridade, as escolas tinham sido postas como um “resgate cultural” o que de fato reconhecem ter reaproximado “muita gente que possuía o conhecimento da tradição e estava afastado das escolas da aldeia de uns 10 ou 15 anos pra cá”, relata uma entrevistada. Entretanto, os professores parecem não saber lidar com o dilema de trabalhar “o que é do povo” e “os conhecimentos do mundo”, e disferem críticas à COPIPE: “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Só que isso não acontece. Me perdoe a COPIPE, mas isso não acontece! Segue os parâmetros curriculares das escolas comum”, afirma uma professora.

Para alguns professores Pankararu é difícil conciliar os saberes Pankararu e os saberes da sociedade. “Como formar um aluno que saiba ser Pankararu em qualquer lugar do mundo?”, questiona um professor que denuncia os problemas ocasionados pela bifurcação criada entre estes dois saberes. Ainda, a falta de equilíbrio dentro do espaço escolar, que devido a uma “super preocupação em ensinar os saberes tradicionais”, como apontam, ficam “atrasadas” em relação às escolas não-indígenas. Uma professora do oitavo ano denuncia, por exemplo, que muitos alunos “mal sabem tirar do quadro” nesta série, “diferente da Carlos Estevão na época da administração

da FUNAI, que não era específica mas só passávamos se soubéssemos ler e escrever, fazer as quatro operações”.

Indo mais a fundo na investigação desta questão, alguns professores afirmam que é devido o sistema que quer números, então o estudante é aprovado “de qualquer forma”, como relata uma professora entrevistada, para dar resultados ao governo do estado e a secretaria de educação, por conta do medo de contenção de verbas e outras questões burocráticas e administrativas, ela diz ser necessário para demonstrar que a escola indígena vale a pena, para manterem seus vínculos de trabalho. Desta forma, o estado incentiva os professores entram na lógica da competitividade, afirmando que devem manter uma escola de excelência, que a administração tem que ser impecável, que os alunos devem aprender custe o que custar. E por isso, os professores “soam a camisa”, como afirma a fala de alguns professores. Um entrevistado, disse é necessário “doarmos nosso sangue e suor, porque eles só querem um motivo para nos derrubar, por isso a gente busca uma escola com excelência”, completa.

A professora em tom de denúncia afirma que uma das medidas tomadas pela escola é “diminuir a qualidade do ensino e não reprovar os alunos para que a gente não perca o pouco que temos, que é nossas escolas. Porque sabemos da baixa qualidade que os professores aqui tem”, conclui. Outra entrevistada, com fala semelhante, culpabiliza o currículo diferenciado, que a escola insiste em demasiado em assuntos pouco importantes para ser repassado no ambiente escolar, a exemplo do projeto que ocorreu no ano de 2018 sobre festa de umbu: “passamos dois ou três meses estudando sobre uma coisa que não vai cair no vestibular, não vai cair no ENEM. Muito do que é trabalhado aqui é local, e acaba se perdendo”. Por isto que, segundo ela, apesar atualmente haver a oferta de todas as modalidades de ensino da educação básica, os estudantes saem para terminar o ensino médio fora da aldeia, em escolas comuns, pois estão com interesse em “passar no vestibular e continuar na faculdade”. Quando perguntado qual o motivo de seus filhos não estudar numa escola indígena, a professora afirma “meu menino de 8 anos quer ser neurocirurgião. Que me perdoem as lideranças mas não vou botar todo ano pra fazer uma redação sobre a festa do umbu porque sei que ele pode produzir muito mais além das fronteiras do que minha aldeia pode ofertar” e completa “hoje eles têm muito mais acesso e informação. Na verdade, eles me deixam comendo terra, pelo amor de deus! Pega o

celular, computador, e faz um monte de coisa! Só coloco meu filho aqui quando tiver uma escola de referência⁷, o que já deveria ter há muito tempo”.

Após este relato, perguntei sobre os conhecimentos tradicionais que havia dentro da escola Pankararu, que os seus filhos não estava tendo acesso, que me foi respondido da seguinte forma: “Eles não têm EEI, mas possuem todo o aparato de tudo que é repassado desde minha bisavó, minha mãe... Educação cultural é passado em casa. Eles não estão tão afastados da cultura. Só a Educação Escolar que não é dentro da aldeia.”

Com um dos professores entrevistados que defende que tivesse menos matérias específicas no conteúdo da escola Pankararu, para dar preferência aos conteúdos que caem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), afirma ser uma irresponsabilidade da COPIPE, coordenadores e lideranças defender uma matéria específica sem que esta seja uma substitutiva adequada ao currículo comum, pois todo mundo “deve saber alguns conhecimentos básicos universais, e por mais que tenhamos nossas especificidades, vamos sair atrás dos outros se ficarmos só valorizando o que a gente sabe”, afirma o entrevistado e acusa que a culpa disto é “de quem tem a responsabilidade que não corre de ir atrás, as lideranças e os professores. Por que substituir tal disciplina por tal? Tem que ter uma justificativa!”

Alguns professoras Pankararu não expressam tanta esperança e engajamento na luta, sendo descrente de uma educação escolar emancipadora: “é a mesma coisa”; “tem nada de diferente”. Com este argumento, buscam justificativas que defendam suas posturas, que outros julgam como comodismo. Uma figura famosa por sempre faltar ou chegar atrasado no trabalho afirma que é seu segundo “ganha-pão”, e que a maioria “só está ali por dinheiro”. Foi identificado muitos professores que têm o trabalho docente como segundo emprego: alguns aposentados, outros criam bode e suas roças, ou tem seus mercados e vendas. Em conversas, era comum que estes se privassem de falar sobre a elaboração curricular e métodos didático-pedagógicos da escola Pankararu e diziam para procurar pessoas de referências, lideranças e responsáveis pela administração da escola.

⁷ As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) são vinculadas à Secretaria Executiva de Educação Profissional, apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) Integral, fruto da política educacional criada em 2009 pelo governo do estado de Pernambuco (DUTRA, 2013).

Por outro lado, há professores que reificam a todo momento a importância da luta na educação escolar Pankararu e o comprometimento com sua construção no dia a dia. São fervorosos com a sua "cultura" e desferem críticas àqueles que caíram na lógica produtivista da escola. Afirmam serem advindas das famílias Pankararu tradicionalmente mais ligadas às lutas pelos direitos indígenas, geralmente parentes ou até filhos de lideranças históricas de uma época de fervor da luta indígena da década de 1970 a 1990, e que cresceram vendo seus pais "saindo pro mundo em defesa do povo", como relata, em diálogo, um professor. Sempre que há ocasião, vão e levam seus alunos aos congressos, assembleias e audiências pelo Brasil "mostrar pro mundo que seu povo existe", completa.

A estes, quando explico minha pesquisa, sempre recebo respostas como "tem muita coisa pra se estudar aqui!"; "a educação daqui é muito rica!", afirmam, mostrando como a educação sempre está engajada na luta política Pankararu, e ressaltam as atividades da educação específica que ocorrem no território como a feira de ciências onde escolhem uma aldeia para que todas as escolas Pankararu as visitem e conheçam, as gincanas, os jogos Pankararu, as pesquisas de campo, os seminários, trabalhos de conclusão de fundamental (TCF) que são desenvolvidos pesquisas específicas sobre o povo, a horta desenvolvida em algumas escolas etc.

Em entrevista com um professor do ensino médio, ele relata que "é terrível o que muitos professores Pankararu estão fazendo" pela falta de comprometimento com a educação escolar indígena. Para ele, há uma prática comum entre "a maioria dos trabalhadores da área indígena [...]: dar aula pros outros mas não quer que o outro [professor indígena] ensine o dele". Para o professor, isto alimenta o desincentivo à educação indígena, pois "agora que temos tudo de mãos beijada como ensino médio, transporte escolar e merenda, o povo quer botar seus filhos pra estudar fora da aldeia." Ele relata, ainda, o confronto que teve com um dos docentes que justificava o motivo pelo qual o filho estava estudando em uma escola fora da aldeia "ele diz que quer uma educação de qualidade para o menino dele. Então ele não tá dando educação de qualidade para o meu? Se é ruim, a culpa é dele!", conclui.

Ele diz que não é só dos professores que é reproduzido essa lógica, pois, quando há a proposta de uma aula diferenciada "é uma batalha fazer que essas atividades aconteçam, pois, os pais muitas vezes reclamam, são contra". Buscando saber mais sobre o porquê, foi respondido que os pais estão preocupados em que os filhos aprendam matemática e português, pois afirmam que "ninguém vai melhorar

nota do ENEM se enfiando no mato”, completa. Muitos lamentam a postura dos pais que, segundo o professor entrevistado, não valorizam a cultura e tradição do povo, e põe a culpa nos colegas de trabalho “isto é falta de compromisso com a luta da educação. A gente vê colega que nunca foi num encontrão [de professores indígenas]”, ressalta o professor, e conclui:

Pessoas que não tem noção, acreditam que o trabalho é esse aqui, pegar um livro, levar pra sala de aula e ensinar o que o livro traz. Porque não tem conhecimento de mundo para passar. Quando a gente vem questionar, sentar, dar uma aula, falando as vivências, é outra coisa! A gente mesmo adoce porque se doa tanto e tem uns [professores] que não entram na mente. Temos professores que tem argumento, processo, porque viveu no meio da luta, mas não é todos.

Os professores mais próximos de um discurso pela importância da educação indígena constantemente lamentam os colegas de trabalho que, segundo fala recorrente, “esqueceram a importância da especificidade da escola indígena”, e os acusam de “corrupção”. Quando era mencionado sobre “corrupção”, pouquíssimas vezes senti conforto nos professores em explicar melhor a questão, entretanto, uma professora entrevistada, quando perguntada sobre quais eram as práticas de corrupção se resumiu a afirmar que estavam reproduzindo “o jeitinho brasileiro” dentro do espaço escolar indígena.

Apesar do discurso por uma educação escolar indígena diferenciada, o professor afirma que a grande questão não é esquecer totalmente a importância do ENEM, como ele afirma. Trata-se, na verdade, “de fazer com que a escola Pankararu não deixe nada a desejar em relação a escola da cidade. A gente comemora bastante quando alguém aqui passa no ENEM, hoje já temos estudantes que estão no Brasil inteiro que saíram daqui”, completa o entrevistado.

Por fim, há uma resistência em se posicionar abertamente contra a COEP e a COPIPE e questões como salários, administração do espaço escolar etc. pois, parece haver divergências e perseguições a quem se posiciona contra decisões políticas do conselho. Ouvi diversas vezes de professores frases do tipo “não vou dizer tudo pra você, mas existe muita coisa errada, muita corrupção!”.

4.5 AS MULHERES PANKARARU E A ESCOLA

Para Rita Segato (1998), tomando a hierarquia de gênero como protótipo a partir do qual pode-se compreender os fenômenos do poder e da sujeição, os debates feministas e a reflexão sobre gênero contribuíram para interesses científicos mais amplos. Apesar de tradicionalmente ser deixada nas mãos de mulheres, os debates sobre gênero trata-se de uma estrutura de relação, portanto, diz respeito a todos, nos ajudando a compreender: 1) os meandros das estruturas de poder e os enigmas de subordinação voluntária em geral; 2) a implantação de outros arranjos hierárquicos na sociedade ao tratar sobre outras formas de sujeição, sejam elas étnicas, raciais, regionais ou as que se instalam entre os impérios e as nações periféricas (SEGATO, 1998)

A autora traz o impasse do universalismo/relativismo para debater a questão da universalidade da hierarquia, como se “em algumas sociedades humanas, [houvesse] uma mera igualdade na diferença” (SEGATO, 1998, p.3), buscando mostrar que não é possível responder a essa questão a partir de observações empírica de fatos, por meio de um registro etnográfico. O que pode ser observado é o maior ou menor grau de opressão da mulher, [...] de sofrimento, [...] autodeterminação, [...] oportunidades, de liberdade, etc., mas não a igualdade”. Pois, é do domínio da estrutura, e a estrutura que organiza os símbolos, conferindo-lhes sentido. Independente da forma como é seu preenchimento na vida cultural e social, Gênero trata de uma diferenciação primária, portanto, é uma categoria elementar da alteridade. Ser mulher, ou homem, é uma submissão simbólica à estrutura.

Uma colega que me acompanhou em uma visitação na escola questionou o fato de apenas mulheres estarem cozinhando na escola, quando obtiveram resposta de uma das cozinheiras de que é pelos costumes, pela cultura. E que mulher tem mais trato para lidar com comida. Prontamente, indaguei se as meninas que estavam estudando hoje nas escolas Pankararu estavam sendo preparadas para futuramente serem cozinheiras ou auxiliar de limpeza. A senhora, se sentindo encurralada com a pergunta, responde que não, pois eram novos tempos. Disse que fica feliz em saber que hoje as mulheres possuem mais possibilidades de caminhos a trilhar. Neste momento, todos percebemos que a cozinheira ficou reflexiva. É um papel que ela desempenha acreditando estar colaborando para sua comunidade; e talvez nunca

tenha se questionado sobre o papel de gênero que estava presente dentro das funções escolares.

Outro momento que me chamou a divisão das funções por sexo foi quanto os Pankararu, devido a morosidade do estado em executar a desintrusão de suas terras já reconhecida, demarcada e homologada, em Junho de 2018 foi realizado uma semana de lutas onde se iniciou com cerca de 50 Pankararu em frente a Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE) realizando um ato público, com fim de propagandear sua luta, ganhar empatia da população pernambucana, assim como fazer pressão e marcar agenda com parlamentares que apoiariam sua agenda. Nos dias seguintes houve manifestações culturais e espaços onde os Pankararu puderam falar sobre o sofrimento enfrentado pela permanência dos posseiros em sua terra sagrada.

Eu os auxiliei na organização destes dias, os recebendo e dando apoio logístico. Por isso consegui estar próximo a eles durante toda a estadia em Recife. O que ficou visível nestes três dias foi a divisão dos papéis desempenhados por mulheres e homens, jovens e mais velhas. Ao chegarem em Recife em um ônibus fretado, desceram diretamente na sede da FUNAI, onde lá prontamente se criou um grupo de trabalho de cerca de oito mulheres aparentando idades acima dos 30 anos, que tinham vindo com este fim. Este grupo ficou responsável por organizar o café da manhã, almoço e jantar. Em momento algum uma delas saiu da sede da FUNAI, não executando outra tarefa que não seja a de cozinhar, limpar, varrer. Porém as mais jovens, que estavam no movimento da Juventude e professoras se aproximavam dos espaços dos atos, chegando a se destacarem, e tendo a preocupação em também oferecer suporte logístico para as lideranças. O notável era que, embora as mulheres jovens não ficassem especificamente nas tarefas de organizar as refeições, ao chegar no posto da FUNAI logo iriam oferecendo ajuda para servir e agilizar a comida.

Além do marcador histórico do Brasil onde a profissão docente foi um papel designado a mulher, pois segundo dados do Censo Escolar, 86% dos professores das escolas indígenas são mulheres (BRASIL, 2015), também existe o condicionante, no Nordeste, de ter muitas lideranças mulheres. Fazendo, com isto, que o fenômeno que acontece dentro das escolas Pankararu não seja apenas aquele relacionado a uma cultura brasileira misógina que empurra as mulheres para papéis mais secundários e de pouco prestígio; mas também é um marcador das notáveis lideranças indígenas

como Dora Truká, Maninha e Raquel Xukuru-Kariri, Dona Zenilda Xukuru, Quitéria Binga Pankararu e tantas outras mulheres históricas.

As escolas Pankararu geralmente são espaços onde acontecem os eventos, congressos e assembleia do povo, dispensando o dia letivo para que o evento aconteça, incentivando os estudantes a comparecerem em tais momentos. Em diálogos tidos com professores Pankararu, eles afirmam que a escola é um local estratégico para a formação de novos guerreiros que lutarão pela terra Pankararu, então naturalmente são espaços pedagógicos, sendo impossível isentar a escola desses momentos. Em uma de minhas idas estive presente em encontro na escola da associação das mulheres Pankararu, com espaço misto, onde houve palestras e falas de várias mulheres, jovens e velhas, ressaltando o poder da mulher indígena, assim como nomes de mulheres históricas do povo Pankararu, como a Dona Quitéria. Neste espaço, vi muitas professoras ressaltando a importância do espaço escolar Pankararu para a promoção de quadros mulheres para a luta.

O pesquisador Renato Athias (2001) em seu relato sobre saúde reprodutiva entre os povos Pankararu afirma que as meninas acham que a idade real para casar é entre os 15 e 18 anos. As meninas iniciam suas primeiras relações sexuais entre os 14 e 18 anos, antes de casar. O casamento com uma virgem seria o ideal mas não é algo essencial. Esta dinâmica a respeito do casamento está mudando gradativamente, tendo em vista que está se quebrando o domínio dos pais sob a escolha do cônjuge, assim como os mesmos já as incentivam a casar mais tarde, priorizando que “termine os estudos”. Os casamentos acertados eram muito relacionados as posses das terras, visando o virtual parceiro que proporcionasse um espaço para plantar. Hoje em dia, os jovens não veem isto com bons olhos, por ser uma labuta pouco produtiva e artilosa (ATHIAS, 2001).

Um outro condicionante é claramente devido aos jovens, hoje, terem um tempo escolar maior e por causa da implementação de políticas públicas direcionada aos povos tradicionais na saúde, educação e território. Atualmente nas comunidades indígenas existem outras diversas formas de trabalho, sendo cada vez mais comum mulheres com rendas maiores que os próprios homens por quando se tornam agentes de saúde, agente distrital, professoras, coordenadoras etc.

A escolaridade entre as mulheres tem aumentado em todos os povos indígenas do Nordeste, e em Pankararu não é diferente. Ao observar uma série histórica do Censo Escolar (2008 – 2015), percebe-se que existem mais discentes mulheres em

praticamente todas as etapas de ensino (BRASIL, 2008 – 2015). De acordo com relato de uma das professoras, “um ou outro menino gosta de estudar, mas as mulheres, sem dúvidas, são muito mais empenhadas em levar a sério o estudo” e afirma da importância que a escola teve para garantir que cada vez as mulheres criem suas independências dos maridos, que as agrediam. As estudantes do primeiro ano do ensino médio já debatem sobre feminismo e “empoderamento feminino”, coisa que professores dizem não ouvir há poucos anos, e dizem “dentro da escola não permitimos machismo, nem dos alunos nem dos professores. E valorizamos as guerreiras Pankararu que são muitas”, afirma uma entrevistada.

Não foi observado questionamentos vindo das mulheres a respeito dos papéis de gênero nos rituais e nas danças sagradas. Nas escolas são ensinadas a confecção das máscaras dos praiás, feito de palha de Croá (ou caroá), onde mulheres ornamentam mas jamais as vestem. Atividades estas reservadas apenas aos homens, que também não confeccionam totalmente as peças; dentro do terreiro, no preparo das comidas para a corrida da umbuzada, os homens matam os bois e carneiros enquanto as mulheres limpam e cozinham, como relata professora entrevistada; as festas do Menino do Rancho seguem como um pagamento de promessa que é exclusivo dos jovens do sexo masculino. Nas aulas de religião nas escolas, estes ensinamentos persistem e também não são questionados. A religiosidade Pankararu é permeada de segredos e mistérios, onde as ações e organização são coerentes pois fazem parte dos interesses dos encantados, não sendo passível de contestação.

Tendo em vista que as escolas são realidades mais concretas a partir dos anos do início dos anos 2000 há claras divergências quando observa-se mulheres Pankararu das diferentes gerações. Desta forma dá para avaliar as mulheres que tiveram contato com as escolas indígenas comparadas com as que não tiveram. É certo que em todas as gerações haverá diferenças pelas mudanças de seus tempos, principalmente quando instituições passam a influenciar diretamente na organização social, como a escola.

De qualquer forma nas aulas que observei das escolas Pankararu, os estudantes aprendiam a fazer os ornamentos, aprendiam os pontos e toantes, confeccionar utensílios indistintamente de gênero. Apenas em algumas danças e rituais, como na dança dos bichos, era reproduzido fielmente como acontece no mesmo ritual. Por exemplo, os meninos simulavam os praiás rodando enquanto as

meninas iam ao seu encontro fazer pares com os “praiás”, estando do lado de fora do círculo.

Por fim, vale a pena observar que tanto as professoras quanto alunas se sentiam mais a vontade de conversar comigo. Por ter maior receptividade para conversar com elas, a pesquisa teve colaboração majoritária das mulheres – diferente do que imaginei antes de iniciar o campo – pois elas eram as mais dispostas em colaborar. As mulheres Pankararu pareciam-me mais engajadas e fervorosas com a luta e a educação indígena, não me olhavam com tanta desconfiança, assim como eram mais solícitas a falar sobre suas funções enquanto gestoras e professoras.

4.6 A RELIGIOSIDADE NA ESCOLA PANKARARU: A SEMANA SANTA E OS ENCANTADOS NA ESCOLA PANKARARU EZEQUIEL

Fui convidado pelos gestores da escola Ezequiel Pankararu a assistir as apresentações escolares do ensino fundamental I. Chegando na escola, logo entrei na sala onde estava havendo apresentações de teatro de cada turma sobre a história da páscoa, que envolvia falar sobre o significado cristão católico do vinho, do pão, do coelho, do cálice etc. Os Pankararu possuem uma forte relação com a religião católica, acreditando viver em harmonia com a “cultura dos encantados”, segundo fala de coordenadores. Desta forma, eles aderem a alguns feriados cristãos nacionais como a Semana Santa.

Após esse primeiro momento, as crianças foram direcionadas para o refeitório para comerem um pão com copo de café ou suco para então participarem da segunda etapa das atividades: uma gincana temática das tradições e tecnologias Pankararu. Organizada e ministrada por professoras, a gincana direcionava perguntas e desafios sobre o universo Pankararu: qual o significado da palavra Pankararu; reproduza o passo do toré; diga o nome do encantado das serras; quais instrumentos musicais fazem parte da corrida do imbu e da queima do cansanção etc. Os acertos eram ovacionados e instigados, pelos professores, a baterem palmas; assim como o erro era coberto de vaias pelos estudantes.

Ao encenar sobre o universo cristão, as crianças estavam representando de maneira mais formal, mecânica, buscando lembrar do texto decorado, sendo constantemente impulsionado pelos professores, que se fincavam por detrás dele; enquanto na segunda etapa, da gincana, foi mais participativa: as crianças se

prostravam mais decididamente, focadas e empolgada com as atividades. De fato, tem de considerar que o formato escolhido para ambas as atividades induziam a posturas diferentes, pois, enquanto no primeiro momento as crianças estavam performando uma atividade ensaiada, e escrita por professores, para representar a ressurreição do Jesus, na segundo momento eles estavam, na prática, respondendo questões acerca de momentos vivenciados como a queima da cansação, a corrida do imbu, as histórias dos encantados que ouvem dos mais velhos.

Findado o jogo de perguntas e respostas, deu-se um intervalo do tempo de almoço. Após ter almoçado na casa de um trabalhador da educação, retornei para escola e pude observar a organização das crianças do ensino médio pelo período da tarde, engajados na encenação da Santa Ceia. Ajudei-lhes cortando algumas melancias, levando a mesa, enchendo a cambuca de barro de refrigerante de uva para simular o vinho, e uma sacola de pão que os jovens, sempre na brincadeira - estavam comendo antes de começar a atuação – e levando sermão dos professores. Alguns curiosos vinham perguntar se eu era professor, e eu respondi que só estava conhecendo a escola e queria assisti-los. Uma menina disse que eu não tinha cara de índio, então devia ser “da educação”. Ri e respondi-lhe que era estudante da Universidade Federal de Pernambuco, quando, com entusiasmo, ela responde que gostaria de ser dentista.

Após o fim dos preparativos, a encenação da semana santa se inicia entre os estudantes, que, com auxílio de efeitos visuais e sonoros produzidos por estudantes com instrumentos musicais e outros que jogavam confetes e manejavam luzes, relatam a santa ceia realizada por Jesus Cristo e os 12 apóstolos. O momento foi finalizado com uma paródia de uma música católica, fazendo referência aos encantados e demais aspectos da cosmologia Pankararu seguido de um discurso de um dos professores que falavam que esta representação não implicava em estar, de acordo com suas palavras, “aliciando os jovens para a fé católica”, e sim um momento para falar sobre “os fundamentos do amor de Jesus Cristo”, segundo ele, universal. Mais adiante me disseram que esta fala era direcionada aos estudantes e pais neopentecostais presentes, que muito discordava de como a escola abordava algumas questões religiosas, principalmente sobre as expressões católicas.

Fotografia 4 – estudantes do ensino fundamental II



Legenda: estudantes do ensino fundamental II realizando uma apresentação sobre a importância da semana santa e a páscoa

Fonte: autor

O ensino religioso na escola Pankararu é um tema sensível. Em momentos ordinários não existem disciplinas que falem da fé cristã, católica ou protestante. E sobre a religião e cosmologia Pankararu, os ensinamentos se reservam aos professores de arte/cultura. Entretanto, deve-se abordar o tema com cuidado, pois os toantes podem fazer com que a força dos encantados se manifestem em lugares inadequados, como a sala de aula. Perguntado se já havia ocorrido algum caso assim, uma professora relatou o caso de ter sentido uma “presença” no meio da aula, tendo que interrompê-la para não acontecer algo pior.

Desta forma, há casos mencionados em que houve explícita proibição advindas dos pajés e demais lideranças, pois afirmam que há “lugar certo para se fazer certas coisas”, e a escola não seria um desses. Entretanto, ainda há a ponderação de alguns de tratar temas relacionados aos encantados à religião Pankararu apenas em momentos onde é possível ter a presença daqueles que conseguem “segurar a força”, como relatado por um professor, como a presença de lideranças e de pessoas capacitadas para puxar os toantes, como num episódio onde realizou um evento onde os praiás foram à escola Pankararu Ezequiel, adaptaram um

“poró⁸” dentro de uma sala de aula e as mulheres prepararam, dentro do refeitório escolar, pirão, arroz e bode para servir a todos.

Fotografia 5 – Os praiás na escola Pankararu ezequiel



Fonte: autor

4.7 OS JOGOS PANKARARU: EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA CABRAL

Uma boa parte de minhas conversas com as pessoas consistiam em explicar o porquê de um recifense, careca e barbudo, ter parado no submédio São Francisco. E recorrentemente era indagado “já foi na Cabral, aquela descendo pela pista?!”. Eu respondia que iria em algum instante, pois, de tanto falarem, me aguçou a curiosidade. A Escola Cabral, localizada na aldeia do Espinheiro, era vista como uma escola modelo da que “trabalha as tradições Pankararu”. Uma mãe que havia dito que não colocaria seu filho em uma escola Pankararu, pois, “não possui capacidade de preparar a criança para o mundo”, afirmou que se fosse para escolher uma escola Pankararu, seria a Cabral, porque de acordo com sua fala é a escola que mais faz jus às tradições locais.

Desta forma, decidi que tinha que visitar a escola para entender por qual motivo os Pankararu possuem essa visão. Demorei um mês e meio para tomar a iniciativa de conhecê-la, pois achava que antes deveria explorar melhor os contatos que estava

⁸ De acordo com Priscilla Matta (2005) "poró é o espaço reservado aos homens Pankararu e aos praiás, e ficam localizado nas imediações dos terreiros. São casas de palha, cobertas, sem janelas e com apenas uma entrada utilizadas em momentos rituais como a Corrida do Imbu" (MATTA, 2005, p. 74)

estabelecendo em outras escolas. Resolvi ir na véspera dos jogos indígenas Pankararu. Chegando pela parte da tarde na escola, o que me surpreendeu foi a grande quadra de esportes que há em sua frente, no qual passei observando enquanto subia uma escadaria que dá acesso ao portão principal da entrada do prédio escolar. Ao chegar na entrada, e explicar brevemente para a pessoa responsável pelo controle do portão as minhas intenções, gentilmente me pediram para entrar.

A coordenadora, após ouvir que eu era antropólogo e estudava a educação escolar Pankararu, prontamente me convidou para assistir uma aula de história que estava acontecendo. Entrando na sala, o professor pede para que eu sente por um instante enquanto termina o assunto, mas em seguida deixará eu dar a aula sobre minha pesquisa para os alunos! Não sei se teve a intenção de me surpreender, mas fui intimado a dar uma aula aos estudantes do sétimo ano de súbito. Decidi me apresentar enquanto professor e cientista, um cientista que “estuda a diferença entre os seres humanos”, disse, “e essa ciência é chamada de antropologia”. Percebi que, apesar do contato já comum entre os Pankararu e antropólogos, parecia que os meninos ouviam isso pela primeira vez.

Após ter realizado este primeiro contato com os estudantes, fui convidado à quadra para assistir ao treino das crianças que competiriam no dia seguinte nos jogos Pankararu, representando a escola. Após findado minhas observações na escola e já decidido em voltar ao local onde estava hospedado, um professor me convidou para que eu acompanhasse junto com a escola Cabral, os jogos Pankararu no dia seguinte. Aceitei o convite, e foi acertado da condução que levaria os alunos para o local do jogo me buscar em casa.

Em 2004 foi o ano em que ocorreu a primeira edição dos jogos Pankararu, organizado pela COEP como uma atividade física que valoriza os jogos e brincadeiras tradicionais Pankararu. Este é uma atividade pedagógica que envolve todos das escolas, e em especial os professores de arte e de educação. As atividades que envolvem a competição são pote de água na cabeça e corrida com feixe de lenha, e pelos homens, arremesso de lança, puxamento do cipó, luta corporal, bate gancho, corrida de tiros e uma corrida que desce do terreiro do local do jogo até a igreja de Santo Antonio no centro da aldeia Brejo dos Padres e volta. Os professores das escolas que selecionam os estudantes que vão participar de cada modalidade, organizada por modalidade de ensino: participam estudantes do Ensino Fundamental I à Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio. É um dia inteiro de atividades e

competições, que premia os vencedores com medalhas e, conseqüentemente, a escola vencedora é a que acumula a maior quantidade de medalhas, recebendo um troféu.

O tema selecionado dos jogos deste ano foi sobre a Mãe Pindaé. Segundo uma entrevistada, “Mãe Pindaé é a mãe terra, e ela também se remete a uma senhora chamada Quitéria Binga que foi uma senhora muito querida, uma guerreira pelas causas nossas aqui de Pankararu”, fala uma professora. Desta forma, todas as escolas participantes tiveram que preparar um lema relacionado à Mãe Pindaé para expor em um standart durante a competição dos jogos escolares. Apesar das 19 escolas no TI, apenas 5 participaram dos jogos, ou por serem pequenas e não haverem uma quantidade suficiente de estudantes, ou “por conta da falta de comprometimento com a nossa causa”, como acusou um entrevistado.

Fotografia 6 – Cartaz oficial do 8º Jogos Indígenas Pankararu, 2019



Fonte: autor

Sendo pego, como combinado, pela condução escolar, fui junto aos alunos da escola Cabral para o local dos jogos, localizado em um terreiro na aldeia Brejo dos Padres. Foi a escola que levou mais estudantes, que ocupou boa parte do terreiro. A escola havia garantido toda uma estrutura de água, quentinhas para o almoço, cangas e forros para o chão e a disponibilidade de professores para cuidarem dos alunos. O lema do standart da Cabral era “A TERRA É MÃE DE TODOS NÓS”. Durante todos os jogos, enquanto eu filmava e fotografava, os professores da Cabral gritavam pelo meu nome, pedindo para eu focar em um ponto ou momento específico; quando ganhavam em alguma modalidade, vinham me abraçar ou levantavam meus braços, me induzindo à comemoração junto com eles. Aos poucos isto foi me incomodando, quando busquei me desassociar e me distanciar da escola para não transparecer uma

parcialidade. Diante de muitos pais e pessoas da comunidade presente, a escola Cabral ganhou quase todas as modalidades e levou o troféu pelo terceiro ano consecutivo, comemorando com euforia e provocação.

Fotografia 7 – Standarts das escolas participantes



Legenda: Da esquerda, para a direita “Ferir a Mãe Pindaé, é ferir a memória dos nossos antepassados”; “Misericórdia. Mãe pindaé tem o poder espiritual e material”; “A terra é mãe de todos nós”; “A mãe pindaé nos ensina mais que os próprios livros porque ela nos resiste”.

Fonte: autor

Após este dia, entrevistei professores numa visita à escola Cabral, que estavam em clima de euforia pela vitória. Parabenizando-os, perguntei se existe um motivo por estarem vencendo pelo terceiro ano consecutivo, quando um professor me responde que o segredo é a conversa e preparação “conversamos, dizemos quais as modalidades e eles se empolgam e treinam. Até os da noite, do [Educação de Jovens e Adultos] EJA, apareceram bastante”. Sobre o lema, perguntei como foi a escolha do lema “a terra é mãe de todos nós”, quando me responderam que era um protesto devido aos conflitos internos que existem pela terra. Um docente relatou que “temos embate em relação a este prédio da escola porque divide entre serras e Pankararu. Mas só por conta de Marcos Territoriais.”

Indo mais a fundo neste conflito, disseram-me que a escola Cabral, localizada na aldeia Espinheiro, fica na fronteira entre o Território Entre-Serras e Território Pankararu, e por isto lideranças Entre-serras querem tomar a escola “por questão de poder, emprego, dessas coisas. A liderança atual, hoje, é uma pessoa que não aceita

a administração porque somos pessoas que não baixamos cabeça, fazemos o certo”, relata um dos entrevistados.

Por isto, os profissionais da Escola Estadual Indígena Cabral, que se mostraram unidos e empenhados na resistência pela manutenção na gestão e administração da escola, afirmam que os jogos Pankararu é um ótimo momento para mostrar a população o quão a escola está sendo bem administrada, para ganhar apoio: “Fizemos questão de chegar lá bem arrumados e preparados para mostrar que estamos fortalecido com a terra. Não nos abalamos. Vencemos por três anos seguidos por determinação, força de vontade e foco no que acreditamos”, relata um dos entrevistados.

Ainda, os professores acreditam que houve tentativa de sabotar a participação da escola Cabral. Segundo eles, quando na corrida os estudantes da Cabral saíam em vantagem, eles mandavam voltar. O que gerava protesto e contestação por parte dos professores da escola. Pelo excesso de protesto de um dos professores, ele foi afastado da atividade esportiva: “teve um momento que me tiraram, e eu disse "saio mas volto" por conta de algumas injustiças”, disse o entrevistado, “se continuar assim, eu vou tirar minha escola. A menina da outra escola correu mais que a minha mas eles não aceitavam quando eu vinha questionar”, continua e finaliza: “Somos todos o mesmo povo, é o que acreditamos. Tudo isso é uma questão burocrática, por isto o tema ‘a terra é mãe de todos nós”

5 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA OS PANKARARU: reflexões a partir do campo

Não é recente a prática dos Pankararu de se utilizarem de sua cultura como forma de resistência e de propagandear as pautas políticas de seu povo, “saindo frequentemente de seu torrão para apresentarem o Toré nas capitais, como forma de reclamarem providências contra a invasão de suas terras” (ARRUTI, 1996; CARVALHO e REESINK 2018). Muitas vezes o “fortalecimento cultural” citado pelos professores Pankararu é um processo interno, de convencimento da própria população para o engajamento na luta indígena. Se entende que há algo frágil: o desinteresse do povo em suas tradições, o não engajamento dos jovens na luta Pankararu, a preocupação dos mais velhos com as próximas gerações; a falta das práticas religiosas, a invasão dos saberes brancos, a constante ameaça da perda de suas terras e nascentes sagradas.

Edward Said (2011), em sua discussão acerca de cultura e imperialismo, afirma que há duas etapas no processo colonial: 1) a da resistência primária, onde o nativo busca uma defesa física visando a expulsão do colonizador das terras; e, em seguida, 2) a resistência secundária, isto é, ideológica, quando se tenta reconstituir uma comunidade de resistência às opressões e ao sistema colonial. Por isto, o “fortalecimento da cultura Pankararu” é a busca por um realinhamento do ser Pankararu dentro do contexto globalizado, e sua elaboração acontece neste caldo de definição, nomeação e categorização da vida. Desta forma, os Pankararu se utilizam dos instrumentos conquistados por meio da luta institucional, como a escola, como via principal de transformação dessa realidade.

Esse discurso, aponta Marshal Sahlins, se intensifica pós guerra-fria com a vitória dos Estados Unidos e da ideologia capitalista, onde as sociedades integradas num mundo mais globalizado passaram a se perceber enquanto “culturas mundiais”, sendo mais sensíveis às diferenças e adaptando o seu modo de produção ao contexto internacional, fazendo com que muitas populações colonizadas acreditem estar usando o capitalismo ao seu favor na capitalização tanto de seus recursos quanto de sua cultura (SAHLINS, 1997).

Para Marilena Chauí (2016), em nossa lógica sobre a educação, existe uma regra que é imperativa sobre quem pode falar sobre o que: “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer

circunstância” (CHAUÍ, 2016, P. 249). Essa regra é chamada de Regra da Competência (ibidem, p. 248). Desta forma, tal regra também dita quem pode falar e ouvir assim como o que pode ou não ser dito e ouvido, onde e quando. A Regra da Competência “não só reafirma a divisão social do trabalho como algo ‘natural’, mas sobretudo como ‘racional’” (idem, p. 249).

No contexto Pankararu, quem pode falar sobre a educação escolar Pankararu? Apesar das garantias legais de autonomia das EEI para que cada povo possa elaborar seus Projetos-Político-Pedagógico (PPP), é inegável a presença do Governo do Estado e da Secretaria de Educação que legisla, fiscaliza e regulamenta o trabalho pedagógico de todas as escolas indígenas do estado de Pernambuco e, conseqüentemente, detém um poder que se pronuncia sobre a educação escolar indígena definindo o sentido, finalidade, forma e conteúdo.

Por exemplo, o calendário letivo da escola Pankararu gira em torno de algumas festas tradicionais do povo: é feriado durante as corridas de imbu, na primeira quinzena de Junho devido às festas do Novenário de Santo Antonio, padroeiro da aldeia etc. O próprio coordenador e professor de uma escola afirmou que eles não seguem alguns feriados nacionais e municipais, buscando dar prioridade a alguns do povo. Isto parece ser uma medida na qual eles fazem questão de reafirmarem, pois é uma demonstração de uma reconstrução de uma política-epistemológica que vá contra ao imposto pela sociedade nacional, ressaltando suas identidades e lutas.

Entretanto, as limitações surgem quando se esbarra nas imposições estatais, pois no uso de sua autoridade opera a partir do momento em que se estabelece o calendário escolar, que é muito mais complexa do que simplesmente uma adequação de feriados, ajustes e a rotina na roça etc. portanto, o calendário passa a ser um instrumento de controle do estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. Ainda, o calendário impõe certas normas da cultura escolar brasileira, como os oito anos do ensino fundamental, onde poderia ter menos, já que a relação dos povos indígenas com o tempo pode vir a ser outro; ou o estabelecimento de uma hora-aula ser cinquenta minutos. Por que, por exemplo, tem de ter aula de segunda a sexta, e por que não num sábado? Os Pankararu nem se questionam em relação a isto.

Essa imposição pelo calendário já é algo identificado por Elisa Ladeira (2004), pois há muita coerção para que os povos indígenas interiorizem nossas práticas educativas, repetindo o que se fez no passado, por chamar professores indígenas que

não fazem atas de chamadas de vagabundo, de terem regalias demais, ou que não trabalham direito por não darem a aula como o esperado convencionalmente (LADEIRA, 2004). A secretaria da educação de Pernambuco exige que tenha 40 dias letivos para cada feriado escolhido, fazendo com que, independente das tradições do povo, a escola tenha que ter no máximo 6 feriados no ano.

Para Ladeira (2004), a política educacional brasileira é pautada na crença da “suposição dominante de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária” e, ainda, como o melhor veículo de mobilidade social. Enfim, a crença de que o problema da desigualdade será resolvido com o aperfeiçoamento profissional e o aumento da escolaridade. Alguns povos indígenas, segundo a autora, compartilham desta lógica, tendo em vista que depositaram a crença no papel da escola como um fator determinante para a melhoria do povo: pois o indígena sai da aldeia para conseguir um emprego, ou fazer uma formação universitária e vai buscar beneficiar o povo de onde veio (LADEIRA, 2004).

Isto é observado dentro da comunidade Pankararu, quando um mais velho ou professor afirma que não dá mais para viver sem a escola, e deslegitima o discurso daquele que tem a visão de uma educação distanciada do espaço escolar, da administração estatal, da lógica professor-aluno, dos 200 dias letivos de segunda a sexta, da seriação por turma e a qualificação gradual, de que a escola como criadora de uma horta coletiva “não dá certo”; resumindo a escola, não raramente, como um preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio e ao Sistema de Seleção Unificada, que dá acesso as universidades públicas.

Novamente, quem pode falar sobre a educação Pankararu é aquele que está mais conectado à lógica da cultura escolar do que às tradições da população Pankararu. Mesmo aquele professor de arte/cultura que ensina sobre os conhecimentos tradicionais deve ensinar dentro dos moldes da escola, qualificando-se cada vez mais, regulamentado pela Secretaria de Educação. Não há indícios de questionamento advindos da população Pankararu referente a lógica da qualificação, assim como não há uma qualificação de aprendizado intensivo, mesmo que nos moldes da educação escolar, de convidar os “mais velhos” e os detentores tradicionais da população para que estes ensinem e os qualifiquem, de alguma forma, pela formação recebida pelos professores indígenas. Muito pelo contrário, a valorização vem das qualificações e frequências em universidades públicas, Revelado no discurso

dos professores e demais trabalhadores Pankararu que se esforçam para verem seus filhos alcançarem o ensino superior, os próprios trabalhadores da educação colocarem seus filhos em escolas foras da aldeia, assim como a reclamação sobre o nível de qualificação formal dos colegas trabalhadores da educação.

Esta lógica omite alguns problemas históricos que, hoje, estruturam as desigualdades. Para Ladeira (2004), as escolas são “agências de reprodução social, econômica e cultural” (p. 142) que, no máximo, oferece àqueles dos grupos socialmente excluídos “apenas uma mobilidade social individual e limitada” (idem). Essa é a medida que o estado toma, segundo Ladeira, para “diminuir a enorme pressão social sem mudar de fato os níveis de desigualdade econômica no país” (idem).

Outro ponto problemático, para a autora, existente no espaço escolar indígena é o discurso fundamentado no “domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade. [...] Como se o conhecimento desenvolvido dentro da escola fosse algo objetivo” (LADEIRA, 2004, p. 144). Assim como observado no espaço escolar Pankararu, é reproduzido a lógica produtivista da educação – como se a escola fosse uma fábrica –, onde pensar métodos didáticos-pedagógicos implica buscar formas mais eficientes e mais rápidas de encher “mentes vazias”. Para alguns professores Pankararu que criticam a educação diferenciada, a escola está “desatualizada”, “atrasada”. Assim, o método didático pedagógico da escola comum para alguns professores, não apenas ajuda a melhor desenvolver as ferramentas didático-pedagógicas diferenciados, mas, sim, é considerada a melhor forma possível de munir os professores indígenas Pankararu.

Diversos foram os relatos de professores Pankararu que entendem a educação diferenciada como uma discriminação para com os povos indígenas, pois limitariam o acesso ao conhecimento e informações que a sociedade nacional possui (fazendo com que eles não consigam ser médicos, engenheiros e advogados), e ainda justificaria a má qualidade do ensino promovido pelos professores indígenas, que por ser “diferenciado”, supostamente não teria rigor.

É desta forma que, na educação escolar indígena, o debate tem oscilado entre dois polos: 1) a escolarização, e aperfeiçoamento, do indígena enquanto indivíduo/cidadão que almeja se tornar mais competitivo no mercado de trabalho; e 2) a educação escolar indígena voltada para o projeto político de um povo, pela busca do fortalecimento da identidade, promover a luta coletiva, instrumentalizar técnicas da

sociedade nacional para que se desenvolva mais poderio político para o povo etc. Quando o primeiro é privilegiado em detrimento do segundo, é quando os pais passam a preferir pôr seus filhos em escolas fora da aldeia para que o mesmo tenha uma “educação de qualidade”, destaquem-se

Os professores Pankararu, apesar do discurso da importância da escola para o “fortalecimento cultural Pankararu”, privilegiam o conhecimento do “branco” como um conhecimento universal e mais abrangente, em detrimento dos próprios saberes, que seriam mais restritos e contextualizados, pois, no discurso de “aprender a viver no mundo”, como afirma alguns professores, é difícil se sustentar estudando só a tradição Pankararu, afirmam. Percebi que este ponto é defendido, principalmente, por professores que estudaram distantes das aldeias, moraram fora da aldeia, até do estado de Pernambuco, durante o curso de ensino superior.

A educação escolar indígena pelos indígenas no geral, e em Pankararu não é diferente, é engendrada dentro do movimento indígena que se consolida desde a década de 1970, onde as populações tiveram contato com alianças políticas de diversos segmentos da sociedade como a igreja católica, ONGs, partidos políticos, agentes dos direitos humanos, antropólogos, demais pesquisadores acadêmicos etc. Tais segmentos, ora liberais, ora social-democratas, inculcaram dentro do pensamento indígena a universalização de valores do iluminismo – na crença de uma educação salvadora do mundo – e da economia burguesa – como forma única possível de se consolidar uma sociedade sustentável.

Tais pensamentos foram fundantes das novas estratégias de enfrentamento ao Estado e às opressões históricas que os povos indígenas sofrem há mais de cinco séculos, produzindo uma práxis política bastante específica: de se pautar na política da representatividade, de inserção dentro do estado, e de transformações garantidas a partir de meios legislativos. Isto acaba por induzir a população indígena a disputar um jogo de “cartas marcadas”. Encarando a educação e a escola enquanto um espaço que não está alheio às estruturas da sociedade, passa por reproduzir tais valores, o que é expresso tanto nos documentos legais que regimentam a Educação escolar Pankararu, quanto no discurso de professores, lideranças e demais entrevistados.

É notório a defesa de uma educação que ajude a fortalecer o pertencimento étnico da população a partir dos saberes dos mais velhos “[que] têm como base o fortalecimento da autonomia e da identidade do povo” (trecho do PPP Pankararu). No entanto, na prática, a gestão das escolas Pankararu acabam por reproduzir os valores

da escola comum, como explicitado também nas falas de professores, coordenadores e lideranças. A EEI, não raramente, funciona como o cavalo de Tróia dentro das aldeias, fazendo com que, a partir da cultura escolar, seja ressaltado valores e pressupostos da sociedade envolvente, como a de aperfeiçoamento e qualificação individual, induzindo estudantes a fazerem ensino médio fora das aldeias. Este ponto é particularmente problemático, tendo em vista o pensamento que persiste dentro da comunidade Pankararu, embora com a educação escolar específica e diferenciada em execução, faça com que se ignore as dificuldades locais, como por exemplo a histórica diáspora do povo Pankararu para São Paulo⁹, onde os jovens por falta de emprego e oportunidades vão tentar a vida no Sudeste.

Isto é mais um dos principais limites da educação escolar indígena engessada pela secretaria de educação: resgate cultural e uma preservação da etnia em detrimento de aproveitar o espaço escolar para desenvolver um projeto político-social de autodeterminação do povo. E como explicar este comportamento? O povo Pankararu se ajustam à lógica dos modos de produção capitalista (do empreendedorismo, do trabalho assalariado, da venda da força de trabalho, de modos de subsistência individualistas, competitividade e consumo etc), os enxergando como única saída possível para superar a falta de oportunidades de sobrevivência.

Este discurso foi reforçado historicamente com o engajamento de não indígenas como antropólogos e missionários pró-indígenas em projetos de educação diferenciada, que orientam os povos indígenas a se qualificarem cada vez mais para garantir uma educação escolar de qualidade, o que fizeram ter contato com professores não-indígenas. Estes profissionais colaboram para o reforço do pensamento da população indígena da importância de uma educação aos moldes da escola. Wilmar D'Angelis (1999) acredita que um dos principais motivos que os fazem reproduzir esta lógica está embasado num preconceito velado, onde disfarça a noção de que "o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento" (D'ANGELIS, 1999, p. 20) com a noção implícita "de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola" (idem)

Segundo Ladeira (2004) A EEI tem como pressuposto produzir formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. E é

⁹ Tamanha é a migração do povo Pankararu com São Paulo que hoje há uma aldeia Pankararu dentro do município do Morumbi/SP com uma população de cerca de 100 habitantes.

exatamente aí onde está a relação entre poder e conhecimento, “porque produz não só o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da ‘verdade’” (p. 148). No entanto, a autora acredita que esta é uma armadilha retórica utilizada pelo estado para manter o controle dos professores e da escola, pois é dada a eles uma “importância exagerada” ao discurso de administração e gerência das escolas para garantir a eficiência das práticas educativas. Sendo um discurso reproduzido pelos professores indígenas integrantes dos conselhos de educação indígenas como “consciente”, mas que no fundo é “extremamente conservador”:

O domínio deste aparato referenda a posição destes professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e do controle das práticas educativas. Estes professores não percebem que, na quase totalidade do tempo, a construção do seu discurso é que vem sendo controlado pelos órgãos governamentais. A linguagem da eficiência e do controle tem promovido mais obediência as normas do que análise crítica (LADEIRA, 2004, p. 148)

A autora conclui que, de qualquer modo, a prática educativa deve ser uma "prática referenciada", uma atividade que não se defina em si mesma, mas segundo a realidade e as expectativas dos grupos indígenas, que é o que confere significação e realidade concretas à educação indígena, pois a educação específica e diferenciada são para eles!

Por fim, defrontamo-nos assim com a tensão decorrente de um projeto geral, único, que é imposto pela Secretaria de Educação, que oscila no eixo entre a complexidade dos problemas socioeconômicos locais que requer soluções a partir de um projeto coletivo de futuro, e as urgências das demandas do dia a dia, com respostas já pré-formatadas da cultura escolar. Estas questões envolvem dimensões que ultrapassam o desempenho técnico daqueles que atuam na educação indígena; perguntas sobre "como fazer" incluem outras sobre as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional.

O Brasil, hoje, ainda sofre com a falta de um sistema nacional único de educação, o que faz com que soframos até os dias atuais (SAVIANI, 2003). Uma das consequências gravíssimas seriam as iniciativas educacionais que contêm uma descontinuidade, pois as atividades requerem uma continuidade que tenham uma sequência para que criem situações de irreversibilidade diante das mudanças feitas

pelo governo, para que não se perca o que está sendo construído (SAVIANI, 2003). Os professores Pankararu parecem sofrer com isto, não construindo uma alternativa de autonomia em relação ao estado, por mais que este seja o discurso oficial defendido.

Para isso o Estado brasileiro deve se preparar para enfrentar um dos seus maiores desafios políticos: reconhecer que no Brasil possuem diversas unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, considerando também os territórios indígenas. Por exemplo, se o estado outorga aos povos indígenas formas de educar diferenciadas, como o estado está se preparando para receber esta diferenciação dentro de sua estrutura? Parece que não há o preparo a não ser em conselhos especiais e estruturas específicas dentro da própria saúde, educação e território. Os indígenas advogados, em sua maioria, vão militar pelas causas indígenas, assim como o professor licenciado, os profissionais de saúde habilitados. O estado tem que receber tais povos indígenas em sua estrutura? Com certeza o estado deve ter um apoio àqueles que buscam, sim, viver fora da aldeia, incorporando suas concepções diferenciadas, e não os submetendo a testes de qualificação, como a exigência de um professor de arte/cultura que tem que ser formado.

No entanto, os povos indígenas são instigados a isso, através da ideologia infundada de que o melhor meio de atuação política é vendendo a sua força de trabalho e se inserir na lógica de consumo. Os Pankararu, por exemplo, possuem o histórico de buscar trabalho em São Paulo quando a situação fica difícil na aldeia e, geralmente, segundo conversas, são pessoas entre 20 e 40 anos. A escola, preocupada com este problema do êxodo, não deveria buscar soluções para que essas pessoas, em sua maioria jovens, permanecessem em suas aldeias criando soluções coletivas como roças e cooperativas? Enquanto a população indígena não tomar as rédeas de elaborar uma educação própria, visando uma autonomia, inclusive, da própria estrutura do estado, as opressões e o impedimento da autodeterminação das populações autóctones não cessará.

Apesar das contradições já discutidas, os povos indígenas buscam tomar conta dos espaços garantidos pelo estado, utilizando o instrumento fornecido pelo Estado contra ele mesmo. Mas essa postura, da luta travada no campo conceitual e institucional-burocrática tem limites. Limites que nascem a partir do conflito gerado, segundo Antonio Moreira (2009), fruto de uma “contradição epistemológica”

(MOREIRA, 2009): os indígenas possuem direitos à cidadania brasileira e a competir por oportunidades e trabalhos em território nacional, assim como qualquer outro brasileiro. Então, o indígena tem que em alguns momentos se submeter à burocracia e aos trâmites das instituições formais do estado brasileiro, de modo que a educação precisa ser reconhecida e regulamentada. Por esta razão, o autor acredita que a própria escola indígena nasce como uma contradição.

Existem limitações dentro do espaço escolar engendradas no berço da contradição epistemológica que é a educação escolar indígena quando se submete ao estado: as imposições do calendário escolar, a submissão à qualificação formal, os anos escolares, inclusive, até o modelo de remuneração individual dos trabalhadores da escola Pankararu. A educação escolar indígena, por fim, é o limite do que se pode construir dentro do estado institucional.

Apesar do julgo e a regulamentação do estado, a escola Pankararu pressupõe uma propagação de fundamentos e pressupostos agenciada pelos próprios Pankararu de empatia e engajamento pela luta política indígena a partir da própria identidade Pankararu. Pode ser entendida como algo em aberto e em disputa, podendo notar representações hegemonicamente atribuídas ao que é ser Pankararu concretizado nos currículos - explícito e implícito - e em práticas escolares cotidianas. Os Pankararu, ao afirmarem que querem fortalecer suas culturas, buscam criar um espaço institucionalizado para as suas próprias concepções política-epistemológica visando mudar a realidade imposta pela visão de mundo do modo de produção global atual. Portanto, a educação escolar indígena é um componente pertencente ao complexo dessa luta: é a elaboração de um saber alternativo ao da universidade burguesa, embora contraditoriamente acate a sua estrutura.

A população indígena, como qualquer outro segmento oprimido, muitas vezes não se rebela por medo: de se envolver politicamente por ameaças, de contestar o patrão e perder o emprego, de perseguição pela sindicalização e pelo Estado etc. O professor indígena e suas lideranças, temem se rebelar contra as estruturas impostas pelo aparato educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco, para não “perder o pouco que tem”, de acordo com fala de Liderança Pankararu. O que ocorre no contexto Pankararu é o que Wilmar D’Angelis (1999) observou há mais de 20 anos na própria formulação da educação escolar indígena:

A questão indígena é refém, infelizmente, de um mercado de serviços, em que muita gente séria obriga-se a negociar o emprego, e

freqüentemente é levada a escolhas entre a manutenção deste ou a tomada de posições que rompem com interesses de burocracias indigenistas, encasteladas em todas as instituições D'ANGELIS, 1999, p. 23)

Entretanto, o extremo oposto, da defesa que não seja necessário a escola, revela como os horizontes políticos e educacionais da educação básica, seja indígena ou não indígena, dialogam. É encarada apenas como função de transmissão dos saberes e habilidades sócio-técnicas demandadas para que sobreviva melhor a lógica do mercado. Tal discurso ainda permanece com a justificativa de que a escola indígena tem que promover o “desenvolvimento” da população da aldeia, que são desenvolvidos de acordo com as demandas do capital, ou seja, desenvolver e adaptar o capitalismo de acordo com as especificidades indígenas. Podemos tomar como exemplo a própria realidade Pankararu, que reproduz lógicas da escola comum como a professora entrevistada que pede uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) voltada para escolas indígenas.

A reprodução dessa lógica é tão enraizado no discurso dos professores Pankararu que não percebem a competição implícita que há com a escola convencional: a busca por autonomia passa pela “superação” ou “igualação” da escola convencional, provando que são tão capazes de serem “qualificados” quanto os “brancos”. Essas experiências são multiplicadas por todo Brasil como a relatada por Isabelle Giannini (2001): um projeto vinculada à escola indígena do povo Xikrin que foi fruto da necessidade de mediar os interesses de empresas que extraem mogno com o equilíbrio socioambiental dos xikrin, uma população de mais ou menos 600 pessoas. Qual a solução que encontraram? **Com a ajuda de um antropólogo coordenando o projeto, capacitaram os Xikrin à explorar o mogno no lugar dos madeireiros.**

6 CONCLUSÃO

Os Pankararu estão numa nova relação com a educação escolarizada. Se antes passavam por dificuldades de acesso e permanência, preconceitos e discriminação, hoje estão tendo escolas dentro de suas aldeias com autonomia limitada pela secretaria de educação – o que para eles é uma conquista inestimável. Os mais velhos tiveram pouco contato com a educação escolar, e menor ainda são aqueles que possuem a educação básica completa. Diante das necessidades de trabalhar aliado ao difícil acesso à escola, é compreendido pelos Pankararu que a falta da educação escolar é um condicionante para a difícil situação de vida que se encontram. É comum ouvir em tom de lamentação “ah, se eu tivesse estudado”. Não à toa que estes investiram o máximo que puderam nos estudos dos filhos. Os mais velhos entre o povo Pankararu é uma categoria que tem o peso simbólico da sabedoria, do detentor da tradição, portanto autoridade sobre a educação. Entretanto, interesses outros como a do corporativismo dos trabalhadores da educação escolar Pankararu e a valorização dos saberes escolarizados é o limite encontrado por essa tal autoridade. Fato que produz diversos conflitos dentro da construção da EEI, como rachas na administração e demissões.

Os professores Pankararu, ao conceber a educação escolar, estão num movimento pendular constante entre uma escola que compita com as escolas não-indígenas e uma escola diferenciada que tenha objetivos e pressupostos diferenciados. Os que possuem visão mais globalizadas, que puderam viver fora por um tempo, seja para trabalhar ou estudar, são os que alegam que a escola Pankararu precisa se atualizar para “não ficar para trás das escolas comuns”. Essa é a lógica apreendida fora da aldeia Pankararu e instrumentalizada dentro da aldeia – como na jornada do herói, o conhecimento do branco é o elixir que o herói traz de volta ao seu mundo comum após desbravar o desconhecido. O que se conclui disto é que hoje ainda não se amadureceu o papel de uma escola diferenciada e específica, o que há são os saberes Pankararu escolarizados dentro dos moldes escolares, mediados pelas barreiras burocráticas impostas pela secretaria de educação de Pernambuco.

O povo Pankararu utiliza de sua cultura como forma de resistência antes da educação escolar indígena (ARRUTI, 1996; CARVALHO e REESINK 2018). Neste caso, a escola foi um espaço de extensão desta luta, onde ocorriam conflitos,

preconceitos e tensões disseminadas pela luta política do povo com a sociedade envolvente. A dificuldade da população em frequentar uma escola, aliado aos projetos promovidos pelo Cimi, antropólogos e ONGs de educação escolar autônoma, durante as décadas do século passado fizeram com que o povo Pankararu compreendesse a escola como um espaço simbólico de conquista. Por isto eles dizem: “a escola é nossa”; “escola Pankararu feito por Pankararu”; “a escola que fortalece a nossa história e cultura” etc.

Desenvolver uma escola de excelência é uma forma de mostrar que os Pankararu são tão capazes quanto os brancos de administrarem uma escola, por isto a necessidade, também, de mostrar que são capazes de serem aprovados no ENEM tanto quanto os da escola da cidade. O fortalecimento, discurso dos professores indígenas, é um discurso de trabalho interno, de convencer a comunidade no engajamento da luta política. Entretanto, para além de um espaço de formação política, as escolas indígenas são ambientes de trabalho, onde diversos trabalhadores sustentam suas famílias. Portanto, anterior à luta política do povo Pankararu, muitos se atentam na manutenção do emprego. Isto ocorre principalmente pelas imposições do estado como o calendário escolar, o vínculo de trabalho na lógica do pagamento individual, assalariado assim como a fragilidade dos mini-contratos, a não garantia de trabalhos para todos.

Manter uma escola de excelência na precariedade que há na educação básica é um esforço louvável, ainda mais quando a questão é a escola diferenciada. Desta forma, a atenção dos trabalhadores da educação Pankararu é desviada da construção de uma escola transformadora e autônoma para conseguir atender às demandas impostas pela secretaria de educação, pois são submetidos aos vínculos de trabalhos característicos do empregado-patrão, do vender sua mão de obra, do trabalho produtivista. Assim, a educação diferenciada bate nas fronteiras escolares: matérias escolares pré-formatadas, com encontros regulares; métodos de avaliação convencionais; pragmatismo na função escolar, a de formar pessoas qualificadas; relações de ensino-aprendizagem hierarquizadas, professor ensina e aluno aprende.

Os conflitos gerados entre os próprios Pankararu, como aqueles que defendem uma educação mais distanciada dos moldes da escola ou as lideranças que não acham bom ter alguns conhecimentos no espaço escolar enxergaram as limitações existentes dentro do ambiente da escola, e por isto as julgam limitadas. Acreditam que

ela poderia ser bem melhor se não fossem os vícios da educação formal, própria da escola. E desta forma ainda lutam por uma educação escolar. Os que não acreditam, de forma alguma, na EEI estão fora do espaço de construção desta.

A semana santa e os jogos escolares são exemplos das disputas existentes dentro do meio escolar Pankararu. Na Semana Santa a comemoração de uma festa católica é pra imprimir o tradicionalismo dos professores e demais funcionários que constroem a escola Pankararu Ezequiel frente a comunidade escolar; nos jogos escolares foi a tentativa de mostrar força e resultado para todos com vistas a legitimar a gestão atual, que está ameaçada. Ainda, a calorosa recepção que recebi é nada mais que a manobra de juntar aliados, neste caso a de um antropólogo, que os legitimem. Era constante os dizeres “veja ali”, “registre isto”, “anote isso no seu trabalho”. Esta busca por aliados também acontece, embora de maneira diferente, quando alguém afirma ter estudado fora, numa universidade: é uma forma de demonstrar que possui conhecimentos que legitimam suas ações.

Por fim, as especificidades culturais, as tradições, conhecimentos e história do povo Pankararu adentram a escola sem necessariamente precisar com que estes saberes sejam escolarizados, pré-formatados aos moldes escolares, quando, por exemplo, o docente interrompe a aula por receio da força encantada se manifestar em sala de aula.

As conclusões aponta que o campo escolar nos Pankararu levantam uma série de questões complexas para os próprios, relativas aos seus processos de ensino-aprendizagem: as crianças que os Pankararu querem são aquelas que saem de suas aldeias para viverem a infância/adolescência fora do seu seio comunitário? Elas devem estar postas às 7h da manhã no espaço escolar estudando português, história, matemática, geografia e, voltando para casa, continua a jornada de estudos pois precisam passar no ENEM? Os professores querem viver disputando vagas de emprego e verbas de financiamento do estado e da secretaria de educação? O espaço escolar é, de fato, um espaço propício para o “fortalecimento” da cultura e tradição do povo Pankararu?

Estas questões podem revelar as barreiras existentes dentro do modelo escolar que a educação Pankararu se encontra hoje. Para os professores Pankararu, o problema da educação escolar é uma questão sociotécnica, ou seja, a partir do momento que se desenvolva tecnologias e ferramentas de ensino-aprendizagem, e

métodos didáticos mais desenvolvidos e sofisticados, o problema da educação poderá ser resolvido. Entretanto, a necessidade da Educação Escolar Indígena – e o tempo-espaço que ela toma na sociedade Pankararu – é o que poderia ser posto em cheque.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 23-34, jan./jun. 2010

ARICÓ, José. **Marx e a América Latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

ATHIAS, Renato Monteiro. **Olhar Crítico sobre Participação e Cidadania**. 2. ed. Editora Expressão popular, 2007.

BARBALHO, José Ivamilson. **Saberes da prática: tempo, espaço, e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco**. Recife, UFPE, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília/MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, 2002

CARVALHO, Maria do Rosário. **De Índios 'misturados' a Índios 'regimados'**. GT Relações raciais no Brasil e o desenvolvimento da identidade étnica entre negros, índios e descendentes de imigrantes. XIX reunião Brasileira de Antropologia, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1994.

CASTROS. Eduardo Viveiros de. **Nativo Relativo**. MANA 8 (1):113-148, Rio de Janeiro, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e Educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um diagnóstico crítico da situação do Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2º ed. São Paulo: Global, 2001.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **A tradição como pedra de toque da etnicidade**. Anuário Antropológico/96 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill.** Londres: Routledge. 1996

_____. **Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia.** *Revista Educação.* Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016

POLLARD, J. The art of decay and the transformation of substance. In: RENFREW, C.; GOSDEN, C.; DEMARRAIS, E. (Ed.). **Substance, memory, display.** Cambridge: McDonald Institute for Archaeological Research, 2004. p. 47-62

LAHIRE, Bernard. **Patrimónios individuais de disposições:** para uma sociologia à escala individual. Revisão científica da tradução de António Firmino da Costa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje. Brasília:Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI); LACED/Museu Nacional, 2006

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTA, Priscilla. **Dois elos da mesma corrente:** uma etnografia da corrida do imbu e da penitência entre os Pankararu. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2005.

MATOS, M. H. O. O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970 – 1980). 1997. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Antropologia. Universidade de Brasília: Brasília, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loreta (orgs.). **A Conquista da Escrita: Encontros de Educação Indígena.** São Paulo: Iluminura, 1989.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** Expressão Popular: São Paulo, 2011.

_____. **Razão, ontologia e práxis.** *Serviço Social e Sociedade*, S. Paulo/SP, v. 44, abril/94, p. 26-42, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** **Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** *MANA* 4(1): 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. **Diga ao povo que avance!** Movimento Indígena no Nordeste. Recife: Editora Massangana, 2013.

REESINK, Edwin. **O segredo do sagrado:** O toré entre os índios do Nordeste. In: *Índios do Nordeste: temas e problemas – II.* ELIAS, J. L et al (orgs). Maceió: EDUFAL, 2000.

_____. REESINK, Edwin; CARVALHO, Maria Rosário. **Uma etnologia no Nordeste brasileiro**: balanço parcial sobre territorialidades e identificações. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB, São Paulo n. 87, 3/2018

_____. **A felicidade do povo brasileiro**: notas sobre a visão do mundo construído no discurso oficial a respeito de etnicidade e nações indígenas no Brasil e os embates de disputa simbólica. Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 11, v. 5, jul./set.2004

SAHLINS, Marsahll. **O pessimismo sentimental e a experiência** etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. Revista Mana, v. 3, n.1.1997.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Jânio Ribeiro. **A Educação indígena como ponto de partida para educação escolar indígena**. III Fórum IDENTIDADES E ALTERIDADES. GT: Educação, diversidade, e questões de gênero. UFS, 2009.

SEGATO, Rita Laura. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Brasília: Série Antropologia, 1998.

SEITHEL, Friderike. **Advocacy Anthropology**: History and Concepts. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, vol. 15(1), 2004.

SILVA, Aracy Lopes. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2º ed. São Paulo: Global, 2001

WAGNER, Roy. **A Invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.