

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CETRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FORTES DE ALMEIDA

CURRÍCULO EM “MOVIMENTOS”
A CONSTITUIÇÃO DO SABER ESCOLAR PELOS ÍNDIOS PANKARÁ DA SERRA
DO ARAPUÁ – PE



NATAL
2014

PATRÍCIA FORTES DE ALMEIDA

**CURRÍCULO EM “MOVIMENTOS”
A CONSTITUIÇÃO DO SABER ESCOLAR PELOS ÍNDIOS PANKARÁ DA SERRA
DO ARAPUÁ – PE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva

**NATAL
2014**

Ficha Catalográfica

PATRÍCIA FORTES DE ALMEIDA

**CURRÍCULO EM “MOVIMENTOS”
A CONSTITUIÇÃO DO SABER ESCOLAR PELOS ÍNDIOS PANKARÁ DA SERRA
DO ARAPUÁ – PE**

Dissertação submetida à comissão examinadora,
como requisito parcial para obtenção do grau de
mestre em Educação.

Apresentado em __/__/__

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva – UFRN
Orientadora

Profa. Dra. Rita Gomes do Nascimento
Examinador Externo

Profa. Dra. Karyne Dias Coutinho
Examinador Interno

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade
Suplente

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de cursar este mestrado e produzir este trabalho só foi possível, porque durante este tempo eu encontrei diversas e diferentes pessoas que me ajudaram de uma maneira ou outra a trilhar esse caminho da pesquisa. Quando me refiro ao “caminho da pesquisa”, não compreendo a pesquisa apenas como o curso destes quase três anos que culminam com a conclusão deste trabalho, me refiro a um caminho mais amplo, ao tempo que antecede este curso, sem o qual eu não estaria preparada para o mesmo.

A pesquisa, então, é muito mais do que este produto final, é toda a trajetória que foi sendo canalizada para este objetivo, é o encontro com diversas pessoas que me possibilitaram concretizar este projeto e desenvolver esta pesquisa. Um caminho, que além de se construir no decorrer da caminhada, só foi possível ser percorrido a partir do convívio e aprendizagens com estas pessoas, entre elas, meus familiares, companheiros de trabalho, professores, amigos e, especialmente, com os índios Pankarás e os negros da comunidade quilombola da Tiririca. Por isso, quero agradecer a cada um:

Aos meus familiares, minha mãe, Vera, meu pai, Vanderley, minha irmã, Sarah, e minha querida avó Marieta, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas e me encorajaram a persistir diante dos desafios. Amo vocês! Sou eternamente grata por tudo, tudo o que não cabe nem nas palavras.

Ao povo Pankará e à comunidade quilombola da Tiririca, especialmente aos professores e lideranças que me acolheram em algumas visitas e que aceitaram ser meus interlocutores nesta pesquisa. Obrigada!

A Copipe, pela convivência, aprendizagens e inquietações partilhadas. Sou muito grata a todos(as) vocês!

A minha orientadora, prof. Dra. Rosália de Fátima, pela dedicação e paciência constantes. Pelas conversas e aulas enriquecedoras. Pela firmeza, alegria e compreensão com que me orientou durante estes anos. Nada é mais pedagógico do que o exemplo prático de quem ensina: seu modo de orientar muito me ensinou. Sou muito grata por este tempo de convivência contigo e por tê-la como orientadora.

À Profa. Dra. Vânia Fialho, com quem iniciei a pesquisa durante a graduação e que me possibilitou conhecer os povos indígenas em Pernambuco e suas lutas. Não apenas sinto gratidão, mas admiração pelo ser humano que você é, pela serenidade e maestria com que exerce a docência. Muito obrigada por tudo!

À Profa. Jaidene Pires, que desde a graduação sempre me estimulou a dar continuidade neste caminho da pesquisa, pelas conversas e orientações. Sou muito grata pelo seu incentivo e carinho.

Aos profs. Edson Silva e Penha, também pelo incentivo e apoio. Pelas conversas, disponibilidade e atenção. Obrigada!

À profa. Dra. Rita de Cássia, do departamento de Antropologia da UFRN, pela atenção e disponibilidade. Pelas conversas e sugestões de leituras todas elas sempre pertinentes e de grande ajuda durante o mestrado.

Ao programa de Pós-Graduação da UFRN, e aos professores João Valença, Karyne, Rosa Aparecida, Francisco de Assis e Cabral Neto, pelas contribuições diretas e indiretas que deram ao meu trabalho, nos seminários, aulas, docência assistida e conversas. Muito obrigada!

A Capes, pelo apoio financeiro. Ao CCLF, pela oportunidade e diversas experiências vivenciadas, que fizeram tanta diferença em minha vida. Trago cada aprendizado comigo. Obrigada!

Aos companheiros de trabalho, Eliene, Heloísa, Carol, Jozelito, Lara, Sandro, Rogério, pessoas com quem convivi no CCLF (e por meio do Cimi). Sou muito grata pela oportunidade que tive de trabalhar com vocês. Muito mesmo! Cada experiência e aprendizado foram muito valiosos para mim e não tenho dúvida que, de algum modo, eles permanecem comigo e são parte deste trabalho.

Às queridas amigas Joyce, Bruna, Sandrinha, Gal e Yale, pela amizade, companheirismo, alegria e acolhida de sempre. Quando me lembro de vocês, penso: o que seria da vida se não fossem amigas como vocês para torná-la mais prazerosa, leve e divertida. Amo vocês!

À Maria Anunciada, que esteve de perto comigo, me acompanhando e incentivando, especialmente na etapa final do trabalho. Sua amizade, apoio e carinho me trouxeram renovo. Obrigada por estar comigo, compartilhando deste momento.

Aos colegas e parceiros de curso da UFRN, Francinete, Diego, Adele, Alberto Alexandre, Lúcia Cunha e Geysel pela amizade, sorrisos e partilha.

Sou muito grata a todos e todas!

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que são atribuídos pelos professores indígenas pankará ao processo de constituição do saber escolar. Para isso, partimos do pressuposto de que a constituição deste saber escolar se configura dentro de uma multiplicidade de sentidos. Ele se constitui em processos que englobam relações de interdependências, parcerias, conflitos e confrontações, envolvendo diferentes instituições. Neste processo, os professores pankará se encontram implicados, influenciam e são influenciados, estabelecendo circuitos de relações. Dessa maneira, práticas de significação e redes de saberes são instituídas pelos Pankará em aliança com os negros da Tiririca e junto às várias instituições com quem interagem, com o fim de criar e transformar saberes, atribuir sentidos e construir o currículo escolar. Sendo assim, é enquanto prática de significação que concebemos o currículo escolar, pois também é por meio dele que se constitui o saber ensinado na escola pankará. A pesquisa foi realizada através da metodologia da Entrevista Compreensiva, numa abordagem multirreferencial, pois recorremos a um arcabouço teórico, diversificado, que nos ajuda a tecer um olhar mais plural no desenvolvimento do objeto de estudo. Para isso, nosso procedimento de coleta de dados foi o grupo focal e entrevistas individuais e nossa principal referência de análise as falas dos professores pankará e tiririqueiros. Na análise e interpretação dos dados, situamos a retomada da educação escolar pankará como ponto de partida mobilizador para compreendermos as configurações e processos desencadeados em torno das discussões e elaboração do currículo escolar, de maneira que, nesta construção curricular, o currículo escolar é concebido de várias formas, aspecto que influencia, significativamente, na multiplicidade de sentidos que são atribuídos à constituição do saber escolar. Por fim, abordamos aspectos que se destacaram no discurso dos professores pankará acerca dos sentidos atribuídos à constituição do saber escolar. O principal deles está relacionado à introdução da cultura “do povo” dentro da escola. Consideramos este aspecto uma importante chave interpretativa, pois é a partir dele que são desencadeadas mudanças e transformações na escola, o que também altera e influencia a própria constituição do saber escolar. Além disso, também abordamos outra dimensão deste processo, que seriam as mudanças e transformações provocadas na própria dinâmica cultural do povo, tendo em vista o papel normatizador que a escola exerce no âmbito comunitário e sobre esta cultura que nela é introduzida.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Currículo escolar. Cultura e saber escolar.

RESUME

Cette recherche visait à comprendre les significations attribuées par les enseignants indigènes Pankará au processus de la constitution de connaissance de l'école. Pour cela, nous partons de l'hypothèse que la constitution de cette connaissance de l'école se configure dans une multiplicité de significations. Il fait partie d'un processus qui est impliqué dans une série d'interdépendances, les partenariats, les conflits et les affrontements, englobant les différentes institutions. Dans ce processus, les enseignants Pankará sont impliqués, influencent et sont influencés par l'établissement de circuits de relations. De cette façon, les pratiques des sens et des réseaux de connaissance sont établies par les Pankará en alliance avec les Noirs Tiririca et le long des différentes institutions avec lesquelles ils interagissent, afin de créer et de transformer les connaissances, affecter les sens et de construire le programme scolaire. Ainsi, c'est comme la pratique de la signification qui nous avons conçu le programme scolaire, parce que c'est aussi grâce à lui qu'on constitue la connaissance enseignée à l'école Pankará. Nous utilisons la méthode de l'entrevue complète, une approche à multiples facettes, car nous avons eu recours à un cadre théorique, diversifié, qui nous aide à tisser un coup d'oeil plus pluriel à l'élaboration de l'objet d'étude. Pour cela, notre procédure de collecte de données a été le groupe de discussion et d'entrevues individuelles et notre principale référence pour l'analyse ont été les discours des enseignants Pankará et ceux de les noirs Tiririca. Dans l'analyse et l'interprétation des données, nous situons la reprise de l'enseignement scolaire Pankará comme le fond mobilisateur pour comprendre les paramètres et les processus déclenchés dans les discussions et la préparation du programme d'études, de sorte que dans cette construction du curriculum, le programme scolaire est conçu en plusieurs formes, un aspect qui influe considérablement sur la multiplicité des significations attribuées à la formation de la connaissance scolaire. Enfin, nous discutons des aspects qui se trouvaient dans le discours des enseignants Pankará sur les significations attribuées à la formation des savoirs scolaires. La principale d'entre elles est liée à l'introduction de la culture "du peuple" à l'intérieur de l'école. Nous considérons cet aspect comme une clé d'interprétation importante, car c'est de lui que déclenchent les changements et les transformations dans l'école, ce qui modifie et influence également la constitution des savoirs scolaires. En outre, nous abordons également une autre dimension de ce processus, ce qui serait les changements et les transformations dues à la dynamique culturelle des personnes, compte tenu du rôle disciplinarisateur que l'école joue au niveau de la communauté et sur cette culture qu'elle est introduite.

Mots-clés: Education scolaire indigène. Le programme scolaire. Connaissances scolaire. Relations avec le savoir. Relation de savoir. Les relations de pouvoir.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 (2) - Mapa de localização dos povos indígenas em Pernambuco	32
Figura 2 (6) - Mapa conceitual: os sentidos atribuídos à constituição do saber escolar pankará.....	157
Quadro 1 (2) - Quadro de interlocutores.....	39
Quadro 2 (2) - Roteiro de entrevista utilizado no grupo focal e nas entrevistas individuais	41
Quadro 3 (2) - Planos evolutivos 1, 4 e 8	43
Quadro 4 (2) - Ficha interpretativa	44

LISTA DE SIGLAS

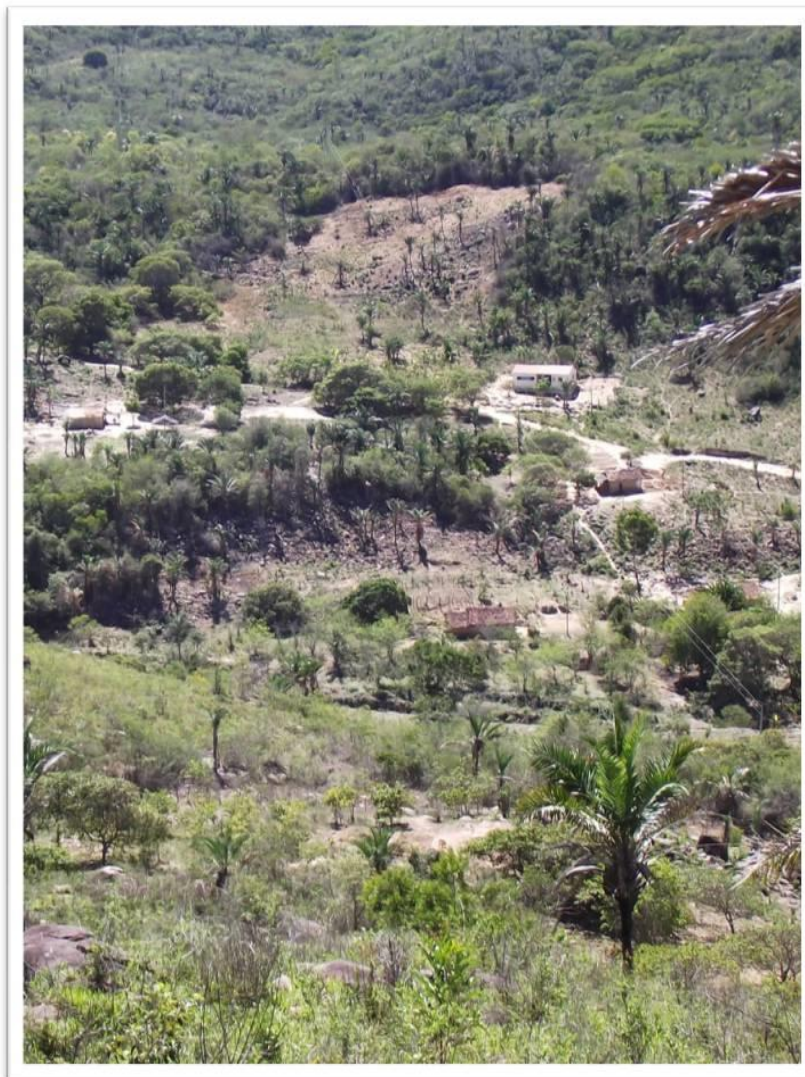
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
Copipe	Comissão de professores indígenas em Pernambuco
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio
Dhesca	Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais
Esef	Escola Superior de Educação Física
FCP	Fundação Cultural Palmares
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem escolar
GRE	Gerência Regional de Educação
Inep	Instituto Nacional de Pesquisa
OIEEP	Organização Interna da Educação Escolar Pankará
OTM	Orientações Teórico-metodológicas
PPP	Projeto Político-pedagógico
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
Siepe	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Origem da temática e problemática	14
1.2 Movimentos, apropriações e reinterpretações	16
1.3 Travessias: experiências formadoras e implicações	19
2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TRAMAS E MODOS DE FAZER	23
2.1 O artesanato intelectual	24
2.2 Configuração e interdependência	25
2.3 Identidade e alteridade	26
2.4 A entrevista compreensiva	29
2.5 O campo, interlocutores e instrumentos de pesquisa	31
2.6 Os procedimentos metodológicos: o grupo focal e a entrevista individual	33
2.7 Dispositivos da pesquisa	37
2.8 A escuta: análise compreensiva das falas	42
2.9 A estrutura da dissertação	46
3 A RETOMADA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PELOS ÍNDIOS PANKARÁ	51
3.1 Alianças políticas	58
3.2 A autonomia como um projeto na retomada da educação escolar Pankará	62
4 O CURRÍCULO EM “MOVIMENTOS” E SABERES EM FRONTEIRAS	75
4.1 Saberes em fronteiras: as relações de identidade/alteridade no currículo	76
4.2 O currículo como versão e invenção	81
4.3 O currículo para “formar guerreiros”	94
4.4 Síntese integradora	106
5 SOBRE O SABER ESCOLAR PANKARÁ	110
5.1 Outros espaços-tempos na escola pankará: ritual, natureza, mobilização e festejos	112
5.2 Outros valores na escola pankará: coletividade, partilha, respeito aos mais velhos	119
5.3 Outros educadores, relações de saber e com o saber na escola pankará	123
5.4 Saberes disciplinares e a disciplinarização saberes	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	169
ANEXOS	171

PARTE I

Introdução



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Serra do Arapuá, vista do alto. Região da Lagoa no Terreiro dos caboclos de Aninha Gameleira, de onde se avista a escola Milton Pereira Neto.

CAPÍTULO 1

Introdução

1 INTRODUÇÃO

1.1 Origem da temática e problemática

Os índios Pankará buscam junto ao Estado brasileiro obter o reconhecimento de sua identidade étnica e, por extensão, o reconhecimento de seus direitos fundamentais e específicos. Esta trajetória constitui, num sentido amplo, uma luta por sobrevivência, sendo conduzida por meio da mobilização do grupo, a qual ganha impulso por meio dos encontros promovidos em torno das discussões acerca da educação escolar indígena. Além disso, neste percurso buscam construir sua diferença étnica, sendo esta considerada um produto estratégico que também corrobora com sua própria afirmação identitária e, conseqüentemente, com a tarefa de responder à sociedade majoritária e ao Estado acerca de sua identidade contrastiva.

Nesta perspectiva, situamos esta pesquisa, que tem como foco o processo de constituição do saber escolar junto aos professores indígenas Pankará. Para isso, partimos do pressuposto de que a constituição do saber escolar Pankará, pelos professores, se configura dentro de uma multiplicidade de sentidos, de maneira que nosso objetivo é compreender os sentidos atribuídos por estes professores Pankará à constituição do saber escolar.

O saber escolar, neste contexto, se constitui dentro de um processo em que está implicado um jogo de interdependências, parcerias, conflitos e confrontações, englobando diferentes instituições. Neste processo, as professoras pankará se encontram implicadas, influenciam e são influenciadas, estabelecendo circuitos de relações.

Práticas de significação e redes de saberes são instituídas pelos Pankará, em aliança com o quilombo da Tiririca e junto às várias instituições com quem interagem, com o fim de criar, recriar e transformar os saberes, atribuindo sentidos e construindo o currículo escolar. Estas instituições e os próprios docentes Pankará e tiririqueiros, em lugares de enunciação distintos, ora prorrogam ora cerceiam ou liberam sentidos, saberes/discursos, que se reforçam ou entram em conflitos entre si, se desmembram e/ou se misturam.

Considerando estas nuances, intitulamos este trabalho com a expressão ‘Currículo “em movimentos”’, concebendo, assim, o currículo como uma prática de significação, em que saberes e sentidos são tecidos, nas/por meio das relações de poder que são estabelecidas pelas professoras a partir da escola e com diversas instituições. Dessa maneira, “[...] o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo,

tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (SILVA, 2001, p. 19). Embora nossa análise não tenha a finalidade de abordar o currículo como prática de significação, tomando como referência os conceitos da semiótica, o conceito de prática de significação torna-se fundamental, uma vez que lidamos com a construção dos sentidos dos professores pankará.

A compreensão do currículo, enquanto prática de significação, implica em considerá-lo a partir dos sentidos que são atribuídos pelos professores, bem como a partir das relações sociais, relações de saber/poder estabelecidas tanto entre si mesmas, como com as diversas instituições com quem dialogam sobre o tema. Esse aspecto ressalta o caráter relacional desta prática de significação, o mesmo que conduz a constituição do saber escolar mediante currículo. Concebemos, por conseguinte, currículo e saber escolar como prática de significação realizada em contextos plurais, marcados por relações interétnicas e hibridizações.

É nesta perspectiva que tentaremos desvelar as manifestações do currículo e do saber escolar pelos docentes Pankará, os quais são percebidos tanto pelos sentidos produzidos por meio do currículo e do saber escolar, como pelos sentidos produzidos acerca destes, os quais serão evidenciados a partir do discurso das professoras pankará.

Por isso, nos interessam as versões e invenções do currículo, relações de saber, e com o saber, ensinadas por meio da escola, sejam eles escritos, falados, velados. Desse modo, atentamos para os processos de hibridização, tanto por meio do currículo, como do saber escolar Pankará, decorrente dos diversos “movimentos” de saberes, discursos, empreendidos e empregados entre os docentes pankará, no contexto dos “movimentos” de educação escolar promovidos pelos pankará, junto aos tiririqueiros e instituições, nas e a partir das relações que estabelecem entre si, bem como na/por meio da escola.

A tentativa de compreender este duplo movimento nos conduz primeiramente ao que afirma Canclini (2009; 2006), às “misturas”, às “fusões”, e às apropriações dos produtos materiais e simbólicos. Tomando como base este entendimento do autor é que tentaremos compreender como os professores(as) Pankará reinterpretam saberes, práticas, produtos materiais e simbólicos por meio do currículo escolar. Além disso, somos conduzidos ao contexto em que estes “movimentos” ocorrem. Neste segundo entendimento, os “movimentos” aludem às mobilizações e encontros de educação realizados pelo grupo, à militância de professores e lideranças pankará junto ao movimento indígena.

Dessa maneira, movimentos é uma categoria sobre a qual tentamos teorizar, a partir do discurso dos professores pankará, atentando para seu duplo sentido. O primeiro faz referência à dinâmica de mobilização social empregada a partir da escola pankará e junto à

comunidade educativa, sentido que está relacionado à mobilização que é empregada pelo movimento indígena, particularmente pelo movimento de professores do estado de Pernambuco, representados pela Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe). O segundo está relacionado aos deslocamentos, fusão e processos de hibridização acessados dos mais diversos e variados contextos e que são articulados e recontextualizados por meio da escola e como “conteúdo” de ensino.

A dimensão relacional, aludida nestes dois sentidos atribuídos aos “movimentos”, poderá ser percebida tanto a partir do currículo, como no saber escolar. A este viés relacional também agregamos o caráter assimétrico e conflitivo destas relações sociais, de maneira que tais relações são relações sociais de poder.

Tal como afirma Silva (2011), nem o currículo nem o saber escolar podem ser pensados fora destas relações de poder. Por isso, saber-poder, sempre articulados entre si, define e redefine constantemente as redes de interdependência, configurações, entre os professores pankará e demais agências e sujeitos.

Na sequência, apresentamos esta dinâmica a partir dos movimentos e relações sociais envolvidas nesse campo de construção do currículo e constituição do saber escolar. Para tanto, esses processos estabelecidas pelos professores pankará envolvem diferenciados níveis institucionais, os quais tentaremos explicitar a seguir.

1.2 Movimentos, apropriações e reinterpretações

Desenvolvíamos o acompanhamento ao povo Pankará, enquanto educadoras, por meio da ONG Centro de Cultura Luiz Freire. O grupo passava por diversas mudanças, tanto relacionadas ao reconhecimento oficial de sua indianidade, como à própria redefinição de sua educação escolar decorrente do processo de estadualização de suas escolas, ocorrido em 2004. Estes acontecimentos fortaleceram e também possibilitaram a articulação do movimento de “retomada da educação” pelos índios Pankará, o qual tem como foco a recriação e redirecionamento político-pedagógico dos rumos de sua educação escolar.

Com o propósito de colaborar com este processo e de responder à própria demanda apresentada pelos Pankará e demais povos indígenas em Pernambuco, acerca da construção de um currículo escolar específico e diferenciado, foram realizados alguns encontros de formação, tanto com a Secretaria Estadual de Educação Pernambuco (SEE/PE), como com a Copipe, e em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Com este último, as discussões se concentram na construção do Projeto político-pedagógico e do currículo de

artes. No entanto, foi com a SEE/PE que tentaram avançar na discussão e construção deste currículo.

A discussão que foi realizada junto aos povos indígenas no estado de Pernambuco, promovidas tanto pela SEE/PE, ou mesmo em parceria com o CCLF, está inserida num processo que se desenvolve com duas finalidades, simultâneas, relacionadas entre si, mas distintas, que corroboram na implementação da escola indígena. A primeira delas tem como fim a formação de professores indígenas, sobre a temática currículo, e a segunda, que se dá paralelamente e que deveria ser possibilitada pela primeira, é realizada com o objetivo de sistematizar um currículo escolar para as escolas indígenas no estado, segundo o documento técnico contendo estudo sobre a realidade educacional do povo Xukuru¹, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisa (Inep) (BRASIL/INEP, 2012).

Além de estas formações terem ocorrido de modo descontínuo em Pernambuco, deram maior ênfase à sistematização de uma matriz curricular e de programas curriculares por disciplina, em detrimento de um aprofundamento, junto aos professores indígenas, das bases teóricas sobre as quais este currículo estaria fundamentado (BRASIL/INEP, 2012).

A sistematização da matriz curricular e dos programas curriculares, coordenada pela SEE/PE, foi conduzida a partir de adaptações e combinações dos elementos tradicionalmente presentes nos programas curriculares da rede estadual (conteúdo, metodologia, avaliação, competências) e Orientações Teórico-metodológicas (OTMs), bem como pelos elementos sugeridos pelo movimento de professores indígenas no estado pelos povos indígenas, tais como os eixos temáticos norteadores da educação escolar indígena: terra, identidade, história, organização, interculturalidade (BRASIL/INEP, 2012).

Estando estas experiências de construção curricular coordenadas pela SEE/PE, junto ao povo indígena Pankará e demais povos indígenas do estado, situadas neste contexto global (e globalizador), se acentuam os desafios, não só para os próprios índios, mas também para o governo do Estado e organizações indigenistas com quem estes povos indígenas dialogam sobre o tema. Estas problemáticas tanto estão vinculadas às divergências político-pedagógicas que regem as políticas educacionais, curriculares e o projeto socioeducativo do povo Pankará, como aos saberes, princípios e modos de pensar e saber que hegemonicamente prevalecem e orientam a matriz e programas curriculares nacionais, em detrimento daqueles que são instituídos pelo grupo no contexto local.

¹Neste documento, antes de abordar o processo de construção do currículo escolar entre o povo Xukuru, brevemente é delimitado o contexto em que ocorre esta construção junto aos demais povos indígenas no estado de Pernambuco.

Além disso, ressaltam-se os entraves decorrentes das contradições entre a lógica que rege a organização e sistematização da matriz curricular, a partir de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, pois, segundo constava nas antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) à base nacional comum era destinado um mínimo de 75% da carga horária letiva, sendo o restante para a parte diversificada. A distribuição assimétrica da carga horária letiva reforça, portanto, um parâmetro de valoração desigual entre aqueles conhecimentos e saberes que compõem a “base comum” e a “parte diversificada”.

Entretanto, a tensão que se apresenta não recai apenas sobre esta divisão e distribuição desigual entre a carga horária destinada à base comum e aquela destinada à parte diversificada. Sobretudo, a tensão se coloca sobre o que tem sido concebido no âmbito da política curricular nacional como base comum e como parte diversificada. De modo que é necessário compreender junto a estes grupos e comunidades tradicionais qual o sentido que atribuem aos conhecimentos e saberes que compõem o currículo oficial, e, além disso, problematizar tais hierarquizações, classificações e valorações que lhes são instituídas (tais como a base comum e a parte diversificada).

A tensão posta, conforme análise realizada pelo movimento do Copipe naquele período, inclusive pelo povo Pankará, foi um argumento central que colocava em questão os fundamentos do currículo escolar, que, conforme as DCNEM (BRASIL, 1998), davam ênfase aos saberes científicos, em detrimento dos saberes locais. Ou, ainda, insistiam, ao estipular uma carga horária mínima para a abordagem da base nacional comum, numa lógica que separava, universal e localmente, saber científico e saber popular, como se fossem dois grupos de saberes dependentes e incomunicáveis.

Embora as novas DCNEM (BRASIL, 2010) e as próprias Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena (BRASIL, 2012) não destinem uma carga horária para base nacional comum e parte diversificada, a orientação para que a construção do currículo se fundamente a partir de uma base nacional comum e de uma parte diversificada ainda permanece. E, assim, estes aspectos ainda são problematizados pelo movimento de professores indígenas em Pernambuco, e pelo povo Pankará.

Portanto, são estes marcos legais e a problematização das concepções que norteiam que as leituras e interpretações que lhes são atribuídas, que demandam ser investigadas e que apontam ser dimensões frágeis na intervenção da SEE/PE junto aos povos indígenas em PE. Tais dificuldades resvalam entre os próprios professores e lideranças indígenas, em especial do povo Pankará, na busca por avançar nesta discussão e sistematizar o currículo escolar,

aprofundando seus conhecimentos acerca do tema currículo e da legislação correlata, e, além disso, na busca por viabilizar concretamente que suas discussões e produções já elaboradas junto à comunidade e ao movimento de professores indígenas no estado sejam reconhecidas perante o sistema de educação escolar nacional.

Entretanto, mesmo que esta construção do currículo escolar Pankará seja conduzida com a finalidade precípua de sistematizar o currículo e assim se destacar pela sua função de controle e regulação dos saberes, ela não pode ser reduzida a este aspecto. Por isso, também atentamos para as outras dimensões de construção deste currículo e de constituição deste saber que se dá no cotidiano da escola e da comunidade e agrega intervenções educativas e pedagógico-formativas de outros sujeitos, que não são apenas professores, mas lideranças religiosas e políticas, organizações não governamentais, universidades e instituições religiosas diversas.

Neste contexto, inserimos nossa implicação, a partir da qual tentamos explicitar nosso envolvimento e, conscientemente, policiá-la e geri-la constantemente no decorrer da pesquisa. Uma perspectiva que reafirma a impossibilidade de neutralidade na produção da pesquisa, mas que, nem por isso, está desatenta aos riscos supostos dessa implicação.

1.3 Travessias: experiências formadoras e implicações

Nossa aproximação e envolvimento com a discussão sobre educação escolar indígena originou-se durante a licenciatura em Educação Física, realizada na Universidade de Pernambuco – Escola Superior de Educação Física (Esef), iniciada em 2005. As experiências formadoras desenvolvidas a partir de grupos de estudos e também durante a iniciação científica, tanto num projeto relacionado à educação física na educação escolar indígena, como noutro projeto relacionado à tolerância no trato teórico-metodológico de docentes da escola Herbert de Souza, uma escola pública municipal localizada dentro da própria Esef, foram decisivas para maior engajamento nos estudos acadêmicos e na pesquisa, em especial o envolvimento com a temática indígena.

Estas experiências formadoras durante a graduação provocaram o interesse e logo em seguida a oportunidade de trabalhar junto a uma organização não governamental localizada no centro histórico de Olinda: o Centro de Cultura Luiz Freire. O CCLF foi também um espaço importante neste processo formativo e que contribuiu de modo marcante na sistematização de alguns dos questionamentos e problematizações que foram incorporados nesta pesquisa.

Portanto, situamos parte desta implicação nas experiências enquanto educadora junto aos professores indígenas no estado de PE e no acompanhamento das reuniões e atividades de assessoria à Comissão de Professores indígenas de Pernambuco (Copipe), atividades que foram predominantemente exercidas por meio do CCLF, embora também as tenhamos exercido temporariamente de modo independente.

As experiências com e por meio do CCLF abrangem um conjunto vasto e diverso de atividades. Entre elas, tanto as atividades relacionadas à dinâmica institucional, como outras relacionadas à formação político-pedagógica dos professores indígenas, em encontros no próprio território indígena, os “encontros da Copipe”, e formações com temáticas específicas da educação com cada povo.

Consideramos que o movimento indígena em Pernambuco, que tem como articulador principal a Copipe, se constitui não apenas como espaço estratégico de discussão e reflexão dos processos político-pedagógicos. Além disso, é espaço e dinâmica sócio-organizativa, que se define e redefine constantemente, se configurando pela presença (ou ausência), aliança (ou ruptura) com instituições diversas que estão ligadas direta e/ou indiretamente à implementação, gestão e controle social das políticas públicas destinadas às populações indígenas.

Assim, estas experiências foram vivenciadas por meio do CCLF, desde a elaboração de projetos para busca de financiamentos para as ações institucionais, entre elas para a realização das ações junto aos povos indígenas, bem como o acompanhamento e execução destes projetos. Acrescenta-se a isto a elaboração de relatórios dos encontros e reuniões que participávamos, tanto junto aos indígenas, como junto às diversas organizações que faziam parte do campo de atuação do CCLF (nas ações relacionadas aos povos indígenas). Ainda atuávamos em espaços de controle da política pública, como o Conselho de Educação Escolar Indígena, onde também acompanhei, como suplente, os encaminhamentos e discussões relacionados às políticas públicas de educação escolar indígena no Estado.

Além destas atividades, ainda realizávamos, em parceria com outras organizações de defesa dos Direitos Humanos, o monitoramento de violações aos direitos dos povos indígenas (em especial, acompanhávamos aquelas referentes à violação do direito à educação). Acompanhamento este que tanto estava relacionado à própria documentação destes fatos ocorridos e, conseqüentemente, às denúncias aos órgãos competentes, tais como o Ministério Público Federal, Estadual e Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (Dhesca). Entre os diversos casos que acompanhamos neste monitoramento,

situamos as violações ao Direito do povo Pankará à educação, ocorridas com a interdição de duas escolas pelo município de Carnaubeira da Penha.

Foi durante este processo que ingressei no CCLF, em 2008, ocasião em que pude acompanhar, ainda como estagiária, boa parte das ações que visavam documentar e denunciar aos órgãos competentes o conjunto de violações ao direito à educação dos índios Pankará. Associados a esta conjuntura, também se somavam os desafios ao caso, o próprio contexto histórico-político e identitário do grupo, até então sem o seu território reconhecido e demarcado, mas, de todo, marcado por situações relacionadas ao seu processo de emergência étnica.

Estes últimos aspectos são nuances que, no decorrer da construção do nosso objeto de pesquisa, emergem e agregam elementos que justificam ainda mais a peculiaridade do campo de pesquisa escolhido, neste contexto, em que os índios Pankará se autoafirmam protagonizando diversas reivindicações pelos seus direitos fundamentais, entre os quais o direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

Todavia, e aliado a este processo de emergência étnica, ressaltamos também a estadualização da educação escolar Pankará, ocorrida em 2004; e o início da regulamentação do território indígena Pankará, realizada por meio do Grupo técnico estabelecido, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), instituído por meio da Portaria nº1014 em 4 de setembro de 2009. Processos estes que se sobrepõem e interferem nos sentidos que atribuem à educação escolar, à escola, ao currículo e à constituição do saber ensinado por meio da escola.

Dessa maneira, identificamos estas experiências como formativas, pois, ao tratar delas, estamos contando a nós mesmos:

[...] a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na comunidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 45-46).

Assim, estas experiências de formação não se reduzem apenas ao âmbito profissional, embora contenham saberes específicos próprios da docência. Além destes saberes profissionais, também consideramos os valores, atividades, situações múltiplas que nos possibilitaram estabelecer pontes, mediações entre elas, e, inclusive, influenciada por elas, dar os contornos desta pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante o VIII Movimento de Cultura, realizado na aldeia Cacaria, em maio de 2012.

CAPÍTULO 2

Princípios Teórico-metodológicos: Tramas e Modos de Fazer

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TRAMAS E MODOS DE FAZER

O processo de construção metodológica e personalização dos instrumentos de pesquisa não ocorre apenas de modo solitário, como um produto meramente intelectual. Ao contrário, ele é feito a partir dos *insights* e de elementos encontrados junto aos interlocutores da pesquisa, neste caso, junto aos professores indígenas Pankará. Afinal, compreendemos a metodologia enquanto conjunto de princípios e procedimentos que são apropriados pelo pesquisador, tal qual um artesão com suas ferramentas de trabalho (MILLS, 1982). Desse modo, ela constitui uma parte fundamental da pesquisa, tendo suas tramas e modos de fazer que também expressam, de certo modo, a singularidade com que o pesquisador personaliza os próprios instrumentos de pesquisa e “tece” o trabalho no decorrer da investigação.

Estes aspectos acenam para as tramas e os modos de fazer a pesquisa, as quais se constituem no desenvolvimento do trabalho e demandam esforço contínuo, não só de compreendê-los, mas, sobretudo, de lidar com eles, tendo em vista que o trabalho do pesquisador não é neutro. Precisamos, constantemente, gerir nossa implicação num exercício permanente de autocontrole, também, cômicas de que os interlocutores com quem desenvolvemos a pesquisa não são neutros, mas sujeitos/atores/autores nesse processo (ELIAS, 1978; SILVA, 2006). Estas ponderações, vivas e vividas, evidenciam tanto algumas das nossas preocupações no transcorrer da pesquisa, como nosso próprio envolvimento.

O mesmo envolvimento que se construiu a partir de nossas pertencas sucessivas, sobrepostas e negociadas, também é importante à pesquisa. Entretanto, o exercício de gerir a implicação e distanciamento, neste processo, foi fundamental para uma análise mais crítica e coerente, identificando com maior clareza os elementos que compõem a conjuntura pesquisada.

Além destes pontos, já referidos, que tornam mais legítima e mais consistente a trajetória que optamos seguir, tratamos da metodologia não apenas como os aparatos técnicos que utilizamos para compreender o campo de pesquisa, mas como o caminhar, em si, trilhado com este fim, com suas dificuldades e êxitos. Nesta perspectiva, algumas balizas nos orientam os conceitos, os quais chamamos de princípios teórico-metodológicos. Eles sustentam nossa análise e nos servem de referência, tais como lentes, a partir das quais interpretamos os dados construídos em campo. Cada um deles tem a finalidade de abranger o objeto de estudo pesquisado, de modo a ampliar sobre ele nossa inteligibilidade.

Portanto, o conjunto dos princípios que definimos logo a seguir e que revelam o modo como abrangemos nosso objeto de estudo, uma abordagem multirreferencial, está

inserido em campos conceituais distintos, como forma de lançar sobre o objeto de estudo diferentes pontos de vistas. É nessa direção que Ardoino (1998) considera que:

A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc.). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica, etc.) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes (o que é “diferente” pode permanecer encerrado na sua própria natureza, bem como a multidimensionalidade, a multicriterialidade, etc.), mas, sobretudo, outros (que implicam, portanto, alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas (ARDOINO, 1998, p.37).

Lidamos, portanto, com rupturas e conjugações na organização destes conceitos, ou melhor, destes princípios metodológicos, por se tratarem de conceitos escolhidos, que foram elaborados em campos de estudos distintos e deles separados com uma finalidade específica na pesquisa. As conjugações destes conceitos, apesar de distintos, são reagrupadas, combinadas para possibilitar esta “qualidade de leituras (plurais)” sobre o objeto de estudo.

Entretanto, para nós permanece o esforço constante e a ambição de conjugar tais conceitos sem confundi-los, e combiná-los em função das particularidades do objeto, sem julgar que esta complexidade, mais uma hipótese que elaboramos sobre o objeto, é uma característica ou propriedade dele (ARDOINO, 1998).

2.1 O artesanato intelectual

A metáfora de Mills (1965), “artesanato intelectual”, estabelece relações e aproximações entre a atividade do artesão e do pesquisador, nos sendo útil à medida que reforça uma ideia pertinente à pesquisa, nos alertando para que “[...] cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato” (MILLS, 1965, p.200).

É nesse sentido que todos os instrumentos que utilizaremos no decorrer da pesquisa, tais como o roteiro de entrevista, os planos evolutivos, o grupo focal, as fichas de interpretação², estão articulados entre si e são ordenados com rigor metodológico, mas também com certa flexibilidade. Tais procedimentos são ordenados e personalizados não apenas a partir de uma lógica externa requerida pela abordagem metodológica escolhida, mas,

²Ver p.41-42

sobretudo, a partir de parâmetros que são construídos na relação com estes interlocutores, ou ainda, a partir de aspectos socioantropológicos encontrados no campo empírico.

Entre estes aspectos que influenciaram na elaboração dos procedimentos e instrumentos da pesquisa estão características relacionadas à própria organização sociopolítica do povo e da escola Pankará, além da dinâmica e funcionalidade dos profissionais da educação que atuam diretamente nesse fazer da escola (coordenadores, professores, educadores de apoio), bem como das lideranças envolvidas neste processo.

Esses aspectos socioantropológicos, que serão mais bem detalhados ao longo deste capítulo, reforçam nossa opção de associar na coleta dos dados dois procedimentos de coleta: o grupo focal e a entrevista individual. Dessa maneira, estabelecemos nossa interlocução com os professores Pankará e assumimos com certa singularidade e criatividade a tarefa de lidar com os instrumentos e técnicas na construção e análise dos dados.

2.2 Configuração e interdependência

Configuração e interdependência, relacionadas entre si, nos permitem analisar nosso campo de pesquisa, o povo Pankará, a escola e outras estruturas socioeducativas, que são acionadas pela comunidade como configurações não externas aos sujeitos (índios e não índios), mas como estruturas sociais compostas por eles. Estes conceitos, portanto, nos auxiliam numa leitura que rompe com uma visão egocêntrica e reificada destas estruturas e grupos sociais. Em seu lugar, identificamos as teias de interdependências que a constituem e que estão em constante tensão e mudança (ELIAS, 1978; 1980).

Nesta perspectiva, as estruturas sociais no contexto indígena Pankará não são externas à ação dos Pankará ou de outros sujeitos coletivos e institucionais (ONGs, Estado, universidades, etc.), mas fazem parte de configurações que são compostas por estas teias de relações, as quais são interdependentes entre si. A intensidade destas relações também varia de acordo com os interesses em foco e conforme o acirramento das disputas instauradas, sendo, portanto, eminentemente relações políticas de poder.

Tais compreensões corroboram em nossa análise sobre o currículo e o saber escolar Pankará, e nos ajudam a situar estas relações sociais de poder como centrais no processo de construção curricular e constituição do saber escolar. Nosso interesse é tratar a constituição do saber escolar Pankará no conjunto instável e ambivalente destas estruturas sociais, no jogo inconstante e fluido das redes de interdependência que o compõe. Elias (1978) denomina configuração como:

Uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. [...] O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada. Certamente, é possível falar de um sistema social formado de indivíduos, mas as conotações associadas ao conceito de sistema social na sociologia moderna fazem com que pareça forçada essa expressão. Além do mais, o conceito de sistema é prejudicado pela idéia correlata de imutabilidade [...] (ELIAS, 1978, p.249).

Ao discutir este processo de constituição do saber escolar, a partir das configurações e interdependências formadas pelos sujeitos nas/por meio de estruturas sociais, configurações tais como a escola, família e a própria organização sociopolítica do povo Pankará, nos ressalta exatamente a maneira como elas estão interligadas entre si, o modo e o grau dessa interligação, os movimentos de parceria (ou conflito) que não transcorrem linearmente, apenas de dentro para fora ou de fora para dentro, mas que têm direções e intensidades diversas, às vezes concordantes, mas também contraditórias, e/ou, às vezes, opostas. É no conjunto destes movimentos, portanto, que constantemente se redefinem estas configurações, bem como, são agregados, reproduzidos e produzidos saberes que são ensinados por meio da educação escolar.

2.3 Identidade e alteridade

Tanto o currículo como o saber escolar são produzidos a partir destes processos de formação e autoafirmação da identidade Pankará. Além disso, é por meio destes processos e relações que o povo Pankará se autodefine, mas também define os “outros” e é definido por estes.

Este é um contexto em que a identidade e alteridade são duas linguagens, eixos, que transversalizam estas configurações (AUGÉ, 1997; 1999). O diálogo com Marc Augé nos possibilita compreender tanto o currículo como o saber escolar, atravessados pelas relações de poder e constituídos por meio destas duas linguagens: da identidade e da alteridade.

Ao tratar da linguagem da identidade, Augé (1997, p. 95-96) ressalta sua ambivalência em decorrência de sua própria composição que aglutina qualificações e identidades, tal como afirma:

A linguagem das qualificações ou das identidades ‘de classe’ torna substantivas as categorias e apresenta as questões em termos de inclusão, de acumulação ou de exclusão: sou escocês, portanto britânico. Ele é prefeito e deputado. Pode-se ser bósnio e muçulmano? Seja linguagem do consenso ou linguagem do terror, a linguagem política é uma linguagem da identidade. Sem dúvida, pode-se adiantar que toda linguagem da identidade, inversamente, é tendenciosamente política.

O aspecto político que Augé (1997) recupera nesta discussão nos permite analisar o caráter interessado da produção da identidade étnica do povo Pankará, de maneira que o próprio saber escolar que é ensinado na escola Pankará também é produtor e produto desta linguagem política da identidade. Aspecto que podemos constatar na própria construção curricular e na importância reafirmada pelos professores Pankará de ensinar saberes relacionados à religiosidade, como o toré, relacionados à arte indígena, bem como no modo, como afirmam, que tais saberes atribuem distinção, contrastividade à escola indígena, por se constituírem saberes “do povo”, ou seja, saberes que o identificam enquanto índios Pankará (ORGANIZAÇÃO INTERNA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PANKARÁ, 2009).

Esta contrastividade é construída como produção de sentidos, prática de significação, no/por meio do currículo para a afirmação e reforço da própria identidade indígena, numa perspectiva que também se apresenta pelo seu viés, estrategicamente, essencializado. Perspectiva esta que consiste em tornar tais saberes “do povo” identificadores do grupo, de modo a produzir essa ideia de unidade, tentativa que nunca é plenamente alcançada, mas que é valiosa ao coletivo diante da sociedade envolvente e do Estado brasileiro (HALL, 1997).

Podemos compreender estes mecanismos acionados pelo grupo, tal como afirma Augé (1997, p. 96), como uma linguagem da alteridade, pois:

Sugere que a verdade dos seres está fora das identidades de classe. Ela relativiza sua significação e levanta questões em torno de implicação, de influência e de relação. [...] a linguagem psicofilosófica da alteridade levanta a questão da relação entre o mesmo e o outro.

A “relação entre o mesmo e o outro”, a alteridade como mediadora e/ou relativa são aspectos importantes nesta pesquisa, uma vez que o povo Pankará, professores e lideranças, estão em permanente relação entre si e com outros sujeitos, sendo boa parte destes sujeitos coletivos pertencentes a instituições e que atuam na perspectiva de formação político-pedagógica destes professores ou mesmo na gestão da política curricular. As relações entre uns e outros são repletas de nuances, pois, nesta configuração, cada um ocupa um espaço político, detém certo poder e por isso exerce maior e/ou menor influência; possui interesses nem sempre convergentes entre si, muito embora às vezes tenham que atuar com a mesma

finalidade. É neste contexto que se delineiam zonas de tensão, ou ainda, os antagonismos entre o povo Pankará e o governo do Estado em torno da discussão curricular, mas também onde se firmam as parcerias e alianças junto a Copipe e as ONGs e órgãos indigenistas.

No entanto, em cada faceta das relações estabelecidas, seja de antagonismo, conflito ou aliança, estes acordos (ou desacordos) corroboram em menor ou maior intensidade, numa cadência complexa variável. Tais variações interferem sobremaneira nas influências exercidas por estes sujeitos (individuais e coletivos) no processo de construção do currículo e constituição do saber escolar Pankará, e no sentido que estes sujeitos constroem acerca destes processos.

As linguagens da identidade e alteridade são fundamentais à compreensão do sentido como “[...] sentido social, isto é, o conjunto de relações instituídas e simbolizadas (portanto admitidas e reconhecidas) entre uns e outros” (Augé, 1997, p.123). Por isso, ao tratarmos do sentido como social, evidenciamos estas relações de identidade e alteridade como constitutivas do saber escolar Pankará, de maneira que problematizamos o modo como elas se conjugam entre si e em que medida, ou ainda, como isso ocorre.

Segundo Augé (1997, p. 96), é a atividade ritual que congrega estas duas linguagens, de maneira que é ela que “determina para cada indivíduo seu lugar e sua identidade social”, mas também situa nesta configuração “sua alteridade singular e até ‘intima’, sob a forma do passado ancestral que se encarna nele”. Assim, ao refletirmos a partir destes conceitos, atentamos também para o modo como os Pankará, em suas práticas educativas escolares, agregam algumas performances rituais à escola e como nessas práticas conjugam a linguagem da identidade e da alteridade. Também nos inquieta o modo como, às vezes, uma se sobrepõe à outra. Ao tratar destas imbricações, nos referimos, por exemplo, ao trato pedagógico dado ao toré, performance ritual emblemática entre os povos indígenas no Nordeste, bem como ao modo como este saber e prática ritual é disciplinarizado para ser ensinado na escola³.

Ao trazer esta discussão, a dimensão simbólica do saber escolar Pankará emerge também como instituinte da identidade coletiva do grupo, estabelecendo alteridades mediadoras. Ou seja, ao mesmo tempo em que ensinar o ritual do toré intensifica os laços de pertença e coesão entre os índios Pankará, em relação aos não indígenas, o ritual diferencia aqueles que exercem uma função social e simbólica naquele contexto do ritual ou mesmo na comunidade: professores, pajés, cacique, e outras lideranças, de maneira que este dispositivo

³Discussão que iremos abordar no último capítulo.

ritual, associado à prática educativa escolar, enquanto saber escolar, ao conjugar a linguagem da identidade e alteridade, reafirma normas e *habitus* socioculturais instituídos pelo grupo por meio do qual denomina ser próprio da sua identidade (BOURDIEU, 1998).

Aqui, esta relação entre as linguagens da identidade e da alteridade tem um forte uso instrumental e é utilizada como um dispositivo político de poder, pois é por meio dela que são reconhecidos pelo Estado brasileiro. É a partir desta identidade indígena, também forjada por meio do currículo e dos saberes ensinados na/por meio da escola, que os povos indígenas passam a acessar seus direitos fundamentais e específicos, os quais são garantidos constitucionalmente aos povos indígenas no Brasil. Mas é também a partir desta identidade indígena que emerge a dimensão do controle social que constantemente os povos indígenas buscam exercer, uma vez que é por meio desse controle social que também intencionam manter certa unidade e coesão, fortalecendo-se enquanto grupo étnico, mediante sua organização sociopolítica, aspectos importantes nos encontros, avanços e conquistas para o grupo.

2.4 A entrevista compreensiva

Situamos a metodologia da entrevista compreensiva sobre os aportes conceituais e metodológicos referidos anteriormente, que em seu conjunto nos possibilitam uma abordagem multirreferencial na construção do objeto de pesquisa (ARDOINO, 1998). O esforço de situá-la e defini-la enquanto metodologia de análise que nos possibilita dar curso a esta investigação é tão necessário, quanto a maneira como vamos nos apropriando no decorrer deste processo formativo das concepções, procedimentos e instrumentos próprios a ela.

A entrevista compreensiva é uma metodologia elaborada pelo sociólogo francês Kaufmann (1996). Nela o autor dialoga com alguns teóricos já referidos anteriormente, entre outros, tais como Bourdieu (1982; 1998), Geertz (1997) e Weber (2001). Entretanto, as bases teóricas da metodologia têm como referência a Antropologia Cultural de Geertz (2001) e da Sociologia dos processos interdependentes de Elias (1998, 1994).

Por meio da entrevista compreensiva, conduzimos a pesquisa de maneira que o processo de entrevista ocorre na elaboração de questionamentos que tenham sentido para os pesquisados, pois a problemática é formulada no campo empírico e tem íntima relação com realidade em que estes estão envolvidos. Compreensão-explicação ocorre na construção e no decorrer do processo da pesquisa, quando nos aprofundamos nas problemáticas que são construídas a partir do campo empírico.

Nosso trabalho, portanto, foi realizado numa perspectiva em que constantemente nos remetemos ao questionamento proposto por Geertz (2001, p.86): “como é possível que antropólogos cheguem a conhecer a maneira como um nativo pensa, sente e percebe o mundo?”. Esta é uma questão que contém elementos importantes nesta metodologia, pois estabelece como meta central conhecer como nossos interlocutores pensam, sentem e percebem o mundo.

A entrevista compreensiva é, portanto, realizada na relação triangular constante entre o pesquisador – interlocutores – teorias, de maneira que Silva (2006, 2012) destaca ainda mais três aspectos que estão integrados entre si. Cada um deles evidencia nuances desse fazer, que são como marcos no caminho para nos orientar. São eles:

- a) a articulação constante com o campo de pesquisa na construção do objeto de estudo;
- b) o processo da escuta sensível (BARBIER, 1998) durante a entrevista e a análise das falas, que se desenvolve numa atenção meticulosa e sutil aos aspectos simbólicos e representações explicitadas e implícitas nas falas dos sujeitos. Elementos que são mediadores na compreensão-explicação dos sentidos atribuídos as suas ações sociais; e,
- c) a clareza e flexibilidade no entendimento de que a objetivação na pesquisa se constrói gradualmente à medida que nos apropriamos dos instrumentos de pesquisa e de modo a evidenciar certo ordenamento (lógica), primeiramente no conjunto de sentidos expressos, antes mesmo de eles serem separados como unidades de sentido.

Este sentido, enquanto sentido social, está prescrito e impresso nas falas, nossa referência de análise, e está fortemente marcada pelo imaginário social do grupo e dos interlocutores da pesquisa. No entanto, este sentido “diretamente prescrito” também pode estar “[...] indiretamente significado nas relações entre uns e outros”, como afirma Augé (2007, p. 94-95). Por isso, nossa escuta deverá possibilitar atentar em suas narrativas (seja a palavra dita, silenciada, ou as representações gesticuladas) para o cerne da sua compreensão.

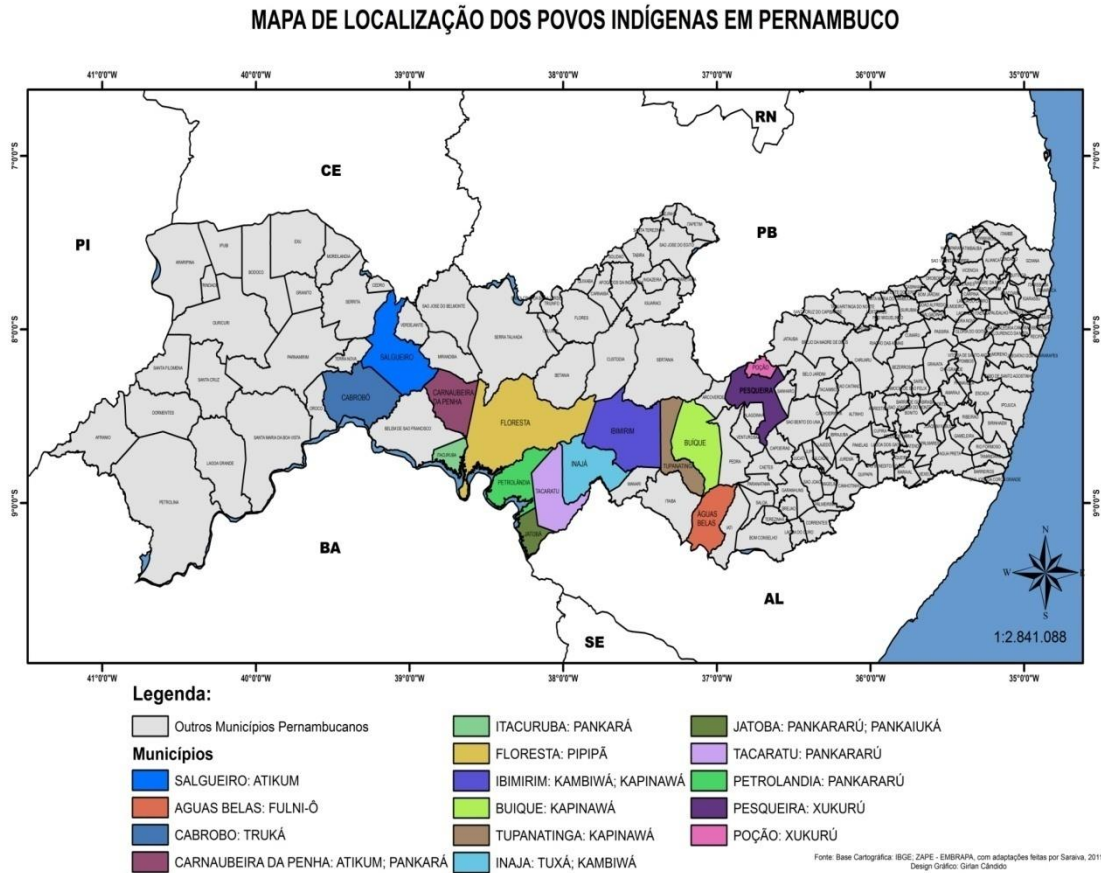
Assim, tal como afirma Bourdieu (1998), durante a entrevista, na escuta aos interlocutores procuramos estar atentos ao lugar de enunciação destes sujeitos, situá-los. Para tanto, quando nos referimos à escuta, nos remetemos ao conceito de escuta sensível. Segundo Barbier (1998), na escuta sensível inverte-se a atenção, ou seja, antes mesmo de conhecer o(s) “lugar(es)” de onde falam os professores Pankará, nos importa reconhecê-los “em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora.” (BARBIER, 1998, p. 187).

Essa concepção nos aguça a escuta e a percepção, diante das narrativas, uma vez que também estão interceptadas por interpretações dotadas de sentidos que estão no campo de sua consciência. Além disso, também podem estar permeadas por aquilo que foge as suas próprias consciências e podem estar situadas em suas subjetividades, ou mesmo nas suas intersubjetividades, tanto aquelas relativas aos seus pares, como aquelas relativas aos outros sujeitos pertencentes a outras sociedades, e grupos com quem se relacionam (BERGER E LUCKMANN, 2011).

2.5 O campo, interlocutores e instrumentos de pesquisa

Nosso campo de pesquisa é a Serra do Arapuá, localizada no município de Carnaubeira da Penha, cerca de 550km da cidade de Recife, no estado de Pernambuco, território onde habita o povo indígena Pankará (Figura 1 (2)). O povo Pankará compreende uma população de cerca de 4.870 indígenas, distribuídos em 53 aldeias (núcleos populacionais). Esse dado demográfico foi contabilizado mediante censo demográfico realizado pela Organização Interna de Educação Escolar Pankará (OIEEP) em 2011. O censo demográfico organizado pela OIEEP ocorreu em decorrência da presença do Grupo de Trabalho de identificação e delimitação do território Pankará e da necessidade de comprovar a fragilidade e falibilidade dos dados censitários divulgados pela Funasa, estes últimos em 2010, que contabilizavam uma população de 2.829 indígenas (FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO, 2012).

Figura 1 (2)- Mapa de localização dos povos indígenas em Pernambuco



Fonte: Base Cartográfica:IBGE; ZAPE – EMBRAPA,com adaptações feitas por Saraiva,2011. Design Gráfico: Girtan Cândido

Entretanto, a escolha por realizar esta pesquisa com o povo Pankará se deu durante minha trajetória profissional por meio do CCLF e em especial no monitoramento às violações ao direito à educação realizadas contra o povo Pankará pelo município em 2008. Interessava-me a singularidade de situações que marcavam esse processo, que denominam de “retomada da educação escolar”, momento em que os pankará enfrentavam as violações do município em decorrência da estadualização das escolas. Além disso, do próprio processo de emergência étnica deste povo, iniciado desde a década de 1940, mas só reconhecido oficialmente em 2003 (MENDONÇA, 2003). Mobilizou-nos também, principalmente, o modo como redirecionaram sua educação escolar e um conjunto de relações a partir do qual demarcaram seu lugar no contexto político local junto aos demais povos indígenas no estado e na aliança com a comunidade quilombola Tiririca.

Esta comunidade quilombola é reconhecida pelos próprios tiririqueiros como um ‘quilombo indígena’ (MENDONÇA e ANDRADE, 2011), e atualmente corresponde a um

dos seis núcleos da educação escolar Pankará. Seu território faz fronteira com o território indígena Pankará e nele habita uma população de cerca de 200 quilombolas, que foram reconhecidos oficialmente pela Fundação Cultural Palmares, segundo a Portaria nº 13 de 04 de março de 2008. Apesar do reconhecimento oficial e de terem iniciado a identificação de seu território durante o processo de identificação do território Pankará, esse processo ainda está por ser concluído. É, portanto, nesse contexto, onde compartilham lutas e a própria sobrevivência que os dois grupos étnicos mantêm também relações de parentesco e compartilham histórias, memórias locais, rituais, recursos naturais e, desde 2011, a política de educação escolar.

Inicialmente, pensamos em realizar a pesquisa com professores, estudantes e lideranças indígenas Pankará e da comunidade da Tiririca, uma vez que os dois grupos partilham a política de educação escolar (bem como todo o processo de organização e execução da mesma). Essa decisão inicial estava respaldada na compreensão de que a educação escolar Pankará e, conseqüentemente, o saber escolar são tecidos, em especial, na relação que estes sujeitos estabelecem entre si, tanto no cotidiano e nas práticas estabelecidas por meio da escola, como na própria condução e organização do que será ensinado. Neste último caso, me refiro à participação ativa de professores e lideranças nas decisões pedagógicas e no fazer cotidiano deste currículo escolar.

No entanto, logo nos primeiros meses da pesquisa constatamos, considerando o tempo para a pesquisa, em nível de mestrado, e o grande acúmulo de material para ser analisado, que não tínhamos tempo suficiente para a análise dos dados, de maneira que decidimos fazer um recorte mais coerente com o tempo que dispúnhamos. Foi assim que optamos realizar a pesquisa apenas com professores (Pankará e Tiririqueiros). Ao fazer esta opção, também nos conduzia a premissa de que os professores trariam em suas falas aqueles outros sujeitos com quem estabelecem relação na condução deste processo e na constituição deste saber escolar.

2.6 Os procedimentos metodológicos: o grupo focal e a entrevista individual

No decorrer da pesquisa, decidimos associar dois procedimentos de coleta de dados: o grupo focal associado à entrevista individual. A decisão foi realizada em diálogo com o próprio grupo durante a primeira visita, momento em que apresentamos as ideias da pesquisa. Nessa ocasião, o grupo também nos propôs a importância de participarem das entrevistas, enquanto coletivo, além de individualmente.

Ao refletir sobre a proposição feita pelo grupo, nos inquietavam as motivações que o levavam a fazê-la, muito embora este afirmasse que era assim que costumava conduzir suas atividades e, portanto, assim gostaria de colaborar. Considerando suas proposições e constatando a pertinência da “entrevista em grupo”, acordamos que realizaríamos o grupo focal e caso houvesse necessidade de aprofundar algumas questões, que em grupo não tivessem sido completamente abordadas, recorreríamos a algumas entrevistas individuais.

O grupo focal é um procedimento de coleta de dados e corresponde a um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por um pesquisador (a), com o objetivo de discutir sobre temas que lhes são apresentados por um moderador (que pode ser ou não o próprio pesquisador), numa discussão interativa e que promove a reconstrução discursiva pelo grupo (CALLEJO, 2001; GATTI, 2005). Este procedimento metodológico, interativo, permite a escuta de vários sujeitos ao mesmo tempo, a observação das interações características do processo grupal, bem como obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, ou seja, o sentido das pessoas envolvidas naquele pequeno grupo acerca de determinados temas – os quais são preestabelecidos num roteiro flexível (AMEZCUA, 2003).

A decisão de realizar o grupo focal foi pertinente ao nosso objetivo de pesquisa e nos serviu não só para compreender os sentidos dos professores Pankará acerca da constituição do saber escolar, mas observar como articulam entre si suas ideias e como lidam com as possíveis divergências de pensamento, pois, conforme afirma Gatti (2005, p. 9), “[...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam, ser difíceis de manifestar.” Entretanto, deparávamo-nos com o desafio de moderar as discussões e de organizar em campo todo o aparato técnico necessário à realização do grupo focal, tais como gravador, filmadora, Datashow, e articular, inclusive, pessoas para nos ajudar durante o procedimento.

Embora tivéssemos clareza de que a técnica era propícia, estávamos certas dos desafios postos. Construir uma interlocução e meios que possibilitassem estes docentes “falar por si”, sem necessariamente preocupar-se em ter certa unidade em seu discurso, era nosso maior interesse e desafio. Criar as condições para que emergissem na conversa em grupo não apenas as concordâncias, mas também as divergências e as contra argumentações eram nossas expectativas prévias.

Após negociar com o grupo todos os procedimentos que iriam envolver a realização do grupo focal e das entrevistas individuais, também acordamos que na conclusão do trabalho retornaríamos para lhes apresentar os resultados. Além disso, acordamos a necessidade de

filmar os grupos focais realizados, para melhor visualização e trato do material durante a análise.

Tais acordos com o grupo me possibilitaram refletir sobre o processo de construção metodológica, junto ao grupo de interlocutores, repensar os critérios e princípios da pesquisa, atentar às demandas e interesses do próprio grupo com mesma, considerar suas expectativas com ela e a maneira como desejariam colaborar comigo nesta construção científica. Tais experiências me permitiram também perceber que a relação entre pesquisador-interlocutores é uma relação social de poder e, portanto, não é neutra, a todo instante somos questionados por circunstâncias do campo e na relação com estes sujeitos, temos que tomar decisões, fazer opções, abdicar de outras.

Neste sentido, fomos personalizando os instrumentos de pesquisa, o que não consiste apenas em processo criativo, mas, especialmente, em trabalho para a gestão dos interesses e negociações constantemente em jogo. Assim, ao personalizar os instrumentos de pesquisa, eu era requerida a perceber a organicidade e funcionamento desta, não apenas a partir dos princípios acadêmicos e científicos, mas, também, na relação com o campo empírico, atentando também para aqueles princípios que norteiam a própria dinâmica de vida do grupo pesquisado, bem como para os seus interesses. Muitos destes princípios estão fundamentados em lógicas adquiridas, construídas e reconstruídas historicamente pelo grupo. Parte destes princípios foi construída a partir das relações que estabelecem entre si, dentro do território, e está intimamente ligada ao lugar ocupado por estes sujeitos junto a sua comunidade e na sua organização sociopolítica e geográfica (ANDRADE, 2011).

Dessa maneira, ao definirmos como procedimento técnico de coleta de dados o grupo focal (e entrevistas individuais), tomamos como base alguns destes princípios para estabelecermos critérios na escolha dos participantes. Assim, a composição do grupo focal foi realizada a partir da organização sociopolítica e geográfica do grupo, a qual está organizada a partir de seis núcleos, mas também conforme a atuação funcional destes professores no contexto escolar. Ou seja, definimos dois grupos focais: um com professores e outro com coordenadores. Critério que em campo sofreu alteração, pois incluímos ao grupo de coordenadores uma professora que atua como agente de apoio educacional. A opção se deu por observar em campo a atuação deste profissional junto à equipe de coordenação nas atividades de gestão e de cunho pedagógico, apesar de suas atividades abrangerem outras, tais como a distribuição de materiais para a escola, a organização do espaço escolar e atividades administrativas.

Além disso, nos ajudou nos procedimentos técnicos junto ao grupo de professoras, especificamente com a gravação em audiovisual⁴, um professor que atua como agente de apoio educacional. Sua participação, imprevista, ocorreu em decorrência da ausência do ajudante que iria nos auxiliar, de maneira, que sua disposição em nos ajudar, naquela ocasião, foi bem recebida e nos mobilizou, também, diante da compatibilidade de seu perfil com o objetivo da pesquisa, a convidá-lo para interagir caso desejasse. Entretanto, suas intervenções durante o grupo focal foram sutis, restritas a confirmações e reforços durante algumas falas, fato que a nosso ver teve relação com a atenção desprendida, predominantemente, com o procedimento técnico da gravação.

Assim, participaram do grupo focal professores com (ou em) formação para a docência realizada tanto na graduação específica oferecida para professores indígenas – o curso de Licenciatura em Educação Intercultural (oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE))⁵ ou em Licenciaturas realizadas em universidades ou faculdades da região e/ou formação no curso normal médio. Além disso, definimos outro critério: que estes profissionais tivessem no mínimo dois (2) anos de atuação na docência no contexto local.

Tendo clareza dos critérios pré-definidos e mesmo daqueles que em campo sofreram alguma alteração, a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu mediante convite realizado e também da disponibilidade, expressa, em participar ou não da pesquisa. Para o grupo focal, foram convidadas seis (6) coordenadoras e um agente de apoio educacional. Para o grupo focal com professoras, foram convidadas seis (6) professoras. Apesar de serem seis núcleos, em decorrência de dois dos núcleos terem um número reduzido de escolas, uma coordenadora é responsável pelos dois núcleos. Portanto, entre as seis (6) coordenadoras convidadas uma (1) delas é a coordenadora geral das escolas Pankará. Também é importante destacar que o grupo estabelece uma distinção entre as coordenadoras de núcleo e as coordenadoras pedagógicas (ver Quadro 1 (2)).

Na primeira sessão com o grupo focal, estiveram presentes participando quatro (4) professores e um (1) agente de apoio educacional, e a segunda sessão do grupo focal com

⁴ Ver carta de anuência da comunidade – Anexo A.

⁵ A realização deste curso de Licenciatura em Educação Intercultural pela UFPE é resultado da mobilização do movimento indígena e da implantação de um Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas: o PROLIND. Este programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC) tem como objetivo subsidiar financeiramente cursos de licenciatura destinados à formação de professores de escolas indígenas. A iniciativa conta com a parceria entre duas secretarias do MEC, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Ver site: <http://portal.mec.gov.br/>.

coordenadoras foi realizada com três (3) professoras coordenadoras e uma (1) agente de apoio educacional.

Destacamos que, com uma das interlocutoras ausentes, coordenadora do núcleo da Tiririca, acordamos, uma vez que ela se mostrou disponível e interessada, em fazer uma entrevista individual. Além desta, realizamos uma entrevista individual com a coordenadora geral das escolas Pankará. Esta última escolha se deu no decorrer da pesquisa de campo, pois tivemos maior clareza da amplitude das atividades realizadas por ela, de maneira que buscamos nos resguardar, uma vez que sua participação poderia inibir a fala das demais coordenadoras no grupo focal, em decorrência do poder exercido enquanto coordenadora geral das escolas pankará. Mas, além disso, nos motivou a oportunidade de aprofundar, durante a entrevista individual com ela, algumas discussões feitas com os grupos.

Durante a sessão com o grupo focal de professoras faltaram duas professoras, de modo que o grupo foi realizado com os cinco participantes. A falta, conforme nos justificaram as professoras, foi decorrente do acúmulo de atividades e também por conta da participação na Licenciatura em Educação intercultural⁶, realizada por meio da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, no município de Caruaru, que ocorreria no dia seguinte ao grupo focal.

2.7 Dispositivos da pesquisa

Ao definir a configuração dos participantes da pesquisa, a realização dos grupos focais e entrevistas individuais, bem como os critérios que nos ajudaram na escolha dos interlocutores, acessamos outros dispositivos da pesquisa, tais como o quadro de interlocutores. Nele delineamos, conforme os pseudônimos dos interlocutores, acordados em grupo, e também por meio de alguns indicadores, um breve perfil de cada interlocutor. Contudo, durante a entrevista com a coordenadora da Tiririca ela explicitou o interesse de que na pesquisa fosse colocado o nome por qual é usualmente chamada: Verinha de seu Mané Miguel.

Durante a mediação do grupo focal, além de nos orientar a partir do roteiro de entrevista, utilizamos dois dispositivos: um recurso de áudio e uma exibição fotográfica, projetada através de um aparelho Datashow. Estes dispositivos são comumente utilizados no

⁶ Durante a Licenciatura em Educação Intercultural/UFPE, que ocorre por módulos mensais, estas professoras se ausentam por uma semana de suas atividades docentes e de suas famílias, o que demanda certa organização prévia das mesmas.

início e durante o grupo focal, tanto para chamar atenção do grupo ao tema que será discutido, uma forma de “aquecimento”, como também para aprofundar algumas questões a serem tratadas (GATTI, 2005).

O primeiro recurso de áudio foi referente a uma notícia apresentada pela Rádio agência sobre a interdição de duas escolas Pankará em 2008⁷. O recurso visual fotográfico corresponde à exibição de fotografias e teve duração de 5 min. A exibição fotográfica foi montada a partir de fotos relacionadas às atividades escolares e não escolares em que estavam envolvidos os próprios participantes e outras pessoas da própria comunidade nas visitas e trajetória pelo território durante a visita de campo, que durou 18 dias.

Nas fotos, podiam ser observadas tanto situações pedagógicas entre professores e alunos no ambiente escolar, como atividades fora do ambiente escolar, mas promovidas pela escola junto aos demais sujeitos da comunidade escolar (famílias, lideranças e demais profissionais da educação). Estes dispositivos foram utilizados em momentos distintos: o primeiro recurso (o áudio da reportagem) marcava o início da conversa; o segundo recurso (a exibição fotográfica) marcava a segunda parte da conversa, momento em que tentávamos aprofundá-la em torno do saber ensinado na e por meio da escola Pankará.

Logo em seguida, apresentamos o quadro de interlocutores (Quadro 1 (2)) com os participantes, tanto do grupo focal como da entrevista individual.

⁷ Ver Anexo B.

Quadro 1 (2)- Quadro de interlocutores

INTERLOCUTORES	IDADE	POSIÇÃO NA COMUNIDADE	FORMAÇÃO - ÁREA	TEMPO NA ESCOLA	TEMPO DE OU EM FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA	POSIÇÃO NA ESCOLA	OUTRAS FUNÇÕES	EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA	NÚCLEO
Iêda	31	-	Pedagogia (cursando o 5º período)	9 anos	3 anos e meio	Professora polivalente 3º ao 5º ano	-	não	Núcleo 6
Irani	30	-	Normal Médio e Cursando Licenciatura em Educação Intercultural 8º período	3 anos	6 anos	Coordenadora	-	não	Núcleo 4
Helena	35	-	Normal médio, Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e clínica	2 anos e meio	10 anos e meio	Agente de Apoio Educacional	-	não	Núcleo 4
Tacira	36	-	Pedagogia Floresta – ISEF – Especialização em Psicopedagogia	3 anos e meio – 15 anos no povo	7 anos	Professora português, ciências e arte	Professora no município de Carnaubeira da Penha	não	Núcleo 5
Ananda	29	-	Magistério e cursando a Licenciatura em Educação Intercultural – 8º período Ciências humanas e sociais	7 anos e meio (no povo)	7 anos	Coordenação pedagógica do ensino fundamental II, médio e III e IV fase	Liderança na comunidade	não	Núcleo 1 e 2 (Escola Especiosa Benigna de Barros e Sagrada Família)
Aimara	30	-	Normal Médio, cursando Pedagogia 5º período - Fateb	3 anos e meio	6 anos	Coordenadora Pedagógica administrativa	-	não	Núcleo 2 e 3
Elenira	44	Conselheira tribal – secretaria da associação de agricultores – conselheira de saúde –	Pedagogia, especialização em psicopedagogia, cursando Licenciatura em educação intercultural – área	8 anos	12 anos	Professora de arte indígena e religião	-	-	Núcleo 1

INTERLOCUTORES	IDADE	POSIÇÃO NA COMUNIDADE	FORMAÇÃO - ÁREA	TEMPO NA ESCOLA	TEMPO DE OU EM FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA	POSIÇÃO NA ESCOLA	OUTRAS FUNÇÕES	EXERCE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA	NÚCLEO
		catequista crianças e jovens	ciências humanas e sociais						
Verinha de seu Mané Miguel	48	Liderança Presidente da Associação de pequenos produtores rurais da Tiririca	Magistério Licenciatura em História- CEVASF (Belém de São Francisco)	26 anos (na escola da Tiririca) 1 ano e meio (em anexo Pankará)	24 anos	Coordenadora Pedagógica	Professora do Município de Carnaubeira da Penha	não	Núcleo 5 e 6
Moema	45	Liderança	Graduação em Geografia, Especialização em Geografia, Psicopedagogia e Educação Infantil	13 anos	9 anos	Coordenadora Geral	Professora vinculada ao Município de Floresta	não	Todos os núcleos
Moacir	35	-	Normal Médio, Cursando Pedagogia em Floresta- ISEF	8 anos	13 anos	Agente de apoio educacional	Pastoral da Juventude	não	Núcleo 2 e 3
Jandira	28	-	Pedagogia – ISEF Especialização em Psicopedagogia	4 anos no povo	9 anos e meio	Professora história geografia, sociologia, filosofia	-	-	Núcleo 4

Fonte: Elaborado pela autora

Para nos orientar no grupo focal e nas entrevistas, construímos um **roteiro de entrevista**, uma espécie de guia, que nos auxiliou no decorrer das entrevistas. Este roteiro foi elaborado a partir de blocos temáticos e subtemas centrais, que nos orientou de modo relativamente flexível durante as entrevistas. O mesmo sofreu alguns ajustes, depois de testado junto a duas professoras Pankará em entrevistas exploratórias realizadas durante uma das visitas ao campo no mês de maio de 2012.

Em seguida, apresentamos o “roteiro de entrevista” (Quadro 2 (2)) utilizado no grupo focal e nas entrevistas individuais.

Quadro 2 (2)- Roteiro de entrevista utilizado no grupo focal e nas entrevistas individuais

Roteiro de Entrevista
1- Potencial de bloqueio x potencial de mudança
<ul style="list-style-type: none"> a) movimento de retomada da educação escolar b) os desafios na retomada da educação escolar c) as mudanças na educação escolar
2- Saber escolar Pankará
<ul style="list-style-type: none"> a) saberes ensinados na escola Pankará b) saberes do povo c) outros saberes ensinados d) como são ensinados os saberes – situações didáticas <ul style="list-style-type: none"> i- exemplos e) o “currículo intercultural” <ul style="list-style-type: none"> i- interculturalidade?
3- Definições
<ul style="list-style-type: none"> a) educação b) escola c) escola Pankará d) formação <ul style="list-style-type: none"> i-formar guerreiros
4- Relações e processo intercultural?
<ul style="list-style-type: none"> a) povo Pankará x universidade b) povo Pankará x igrejas c) povo Pankará x ONGs d) povo Pankará x organizações governamentais e) o que aprendem nas relações com as instituições f) desafios nestas relações g) motivos para manter estas relações h) as estratégias de enfrentamento aos desafios
4- Outras relações
<ul style="list-style-type: none"> a) outras ligações – que ligação tem com o que é ensinado na escola

Fonte: Elaborado pela autora

2.8 A escuta: análise compreensiva das falas

Para a análise compreensiva das falas apreendidas durante os grupos focais e entrevistas individuais, realizamos a escuta das falas por meio do audiovisual (filmagem) e do áudio feito por meio de gravador. Depois de várias escutas em que nos auxiliou o roteiro de entrevista, começamos a elaborar o outro instrumento que iria nos servir de “fio-condutor” na análise das falas: **o plano evolutivo**. Segundo Silva (2006), o plano evolutivo é como um guia de trabalho que auxilia o pesquisador frente à emergência não controlável de hipóteses que podem surgir durante a escuta das falas. Nele, portanto, encadeávamos as hipóteses, a partir de algumas ideias centrais, e no decorrer das diversas escutas íamos ajustando e redefinindo o plano evolutivo.

O plano evolutivo além de nos servir de referência, para evitar a dispersão frente ao acúmulo de informações obtidas, nos servia também para encontrar o centro das falas e, portanto, o centro a partir do qual iríamos desenvolver a argumentação (SILVA, 2006).

Logo a seguir, apresentamos três dos oito “planos evolutivos” (Quadro 3 (2)) organizados: o primeiro, o quarto e o último deles. Eles ilustram nosso processo de ressignificação do plano evolutivo no decorrer da escuta.

Quadro 3 (2)- Planos evolutivos 1, 4 e 8

Plano evolutivo 1	Plano evolutivo 4	Plano evolutivo 8
<p>1- A retomada Pankará: potenciais de bloqueio e mudanças na educação escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> a) mobilização para enfrentamentos b) o “fazer da política” <p>2- Educação escolar para “formar guerreiros”: os saberes ensinados na escola Pankará</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ser “diferente”: uma duplicidade construída <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma invenção institucionalizada ▪ Diferença como instrumento da política indígena Os desafios de produzir a diferença – o saber escolar como dispositivo para construção da diferença <p>3- A interculturalidade – duplos sentidos na tessitura do saber escolar Pankará</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a dinâmica da alteridade b) identidades em construção (escola indígena) <p>4- Do currículo convencional à outra dinâmica de construção de saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> a) em rede de relações <ul style="list-style-type: none"> ▪ mediações e bloqueios ▪ conflitos, desafios e construções b) em práticas diferenciada 	<p>1- A retomada da educação escolar pelos índios Pankará: potenciais de bloqueio e mudanças</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mobilização para enfrentamentos ▪ o “fazer da política” <p>2- Educação escolar Pankará: movimentos educativos na “formação de guerreiros”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a escola Pankará: espaços, sujeitos e dispositivos acionados ▪ a formação de guerreiros: uma metáfora da função sócio-política e pedagógica da escola <p>3- Do currículo convencional ao currículo em movimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A dinâmica da identidade/alteridade na constituição do saber escolar ▪ Currículo convencional ▪ Currículo em movimentos <p>4- Eu e o outro – relações de saber que atravessam a escola Pankará</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o “saber escolar” como dispositivo para a construção da diferença ▪ a função política do saber escolar os docentes Pankará ▪ bases epistêmicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ o território ▪ a religião ▪ o “saber atitudinal” ▪ a saber da arte indígena ▪ o saber científico – leitura e escrita <p>5- Os múltiplos sentidos da tessitura do “saber escolar” Pankará</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em rede de relações ▪ Em práticas pedagógicas diferenciadas 	<p>1) A dinâmica da identidade/alteridade na construção do currículo escolar Pankará</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...ao currículo “em movimentos” ▪ “Eu” e o “outro” – relações de saber/poder que atravessam a construção curricular na escola Pankará <p>2) A retomada da educação escolar pelos índios Pankará: potenciais de bloqueio e mudanças</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a política e o “fazer da política” <ul style="list-style-type: none"> a) desdobramentos da retomada: compartilhando a política de educação escolar com os negros da Tiririca ▪ redefinindo os rumos da educação escolar Pankará: a autonomia como uma conquista? <p>3) Educação escolar Pankará em movimentos educativos</p> <p>4) A constituição do “saber escolar” e a construção da diferença</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A função política do saber escolar Pankará ▪ Bases epistêmicas: confrontações, cruzamentos e hibridismos <ul style="list-style-type: none"> a) saberes do povo: <ul style="list-style-type: none"> i- saberes mítico-religiosos e o simbólico) b) saberes “disciplinares”

Fonte: Elaborado pela autora

Além do plano evolutivo, elaboramos as **fichas interpretativas** (Quadro 4 (2)). Estas fichas correspondem a um instrumento produzido quando o pesquisador tem em mãos o gravador com as falas dos interlocutores e o plano evolutivo. Nelas, ele irá anotar parcialmente o que for do seu interesse, tomando como referência o plano evolutivo e as ideias centrais nele elencadas. As anotações que serão redigidas não correspondem à transcrição integral das falas, mas aos fragmentos, extratos que são capturados na escuta e que, conforme afirmam Kaufman (1996) e Silva (2006), resultam de um trabalho apurado e profundo de explorar o menor índice nas frases.

Assim, organizamos as fichas interpretativas em duas partes: de um lado, colocamos os extratos das falas (respectivamente com o nome do interlocutor) e, do outro, nossas observações, apontamentos, interpretações em constante relação com referências e teorias estudadas.

Quadro 4 (2)- Ficha interpretativa

Ficha Interpretativa	
MOVIMENTOS EDUCATIVOS (Educação – escola – comunidade)	
<p>ANANDA</p> <p>(A Educação) de certa forma, a gente sabe que não se restringe à escola, prédio, professor, quadro...</p> <p>os pais sempre foram muito participativos, mas nos movimentos, sejam movimentos do povo, reuniões, festividades da escola, eles sempre eram presentes, tinha pai que quase todos os dias na escola,</p> <p>eu trabalho numa escola, aqui eu tinha os alunos nessa aldeia, que na verdade fica tudo perto, era mais fácil você reunir a comunidade os alunos...</p> <p>eles contribuem a partir daquele que eles também conhece tem domínio, se você coloca algo relacionado, seja pesquisa, seja tarefa, do povo, daquela região eles tinha todo prazer de contribuir, os avos, os tios, os pais...</p> <p>a escola pankará ou qualquer outra escola indígena ela só vai ser diferenciada se ela vier pra formar esses guerreiros e essas lideranças, porque se não ela vai ser que nem qualquer outra, se ela estiver só pra formar pra competir nesse mundo de mercado de vestibular e de concurso ela</p>	<p><i>(A Educação) de uma certa forma, a gente sabe que não se restringe a escola, prédio, professor, quadro...</i></p> <p>Todo esse processo de retomada da educação escolar possibilita um conjunto de reflexões das quais emergem várias questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que é educação para o povo Pankará? (VER MELIA educação indígena x educação escolar indígena); • o que é escola? (VER CONCEITO DE FRONTEIRA BARTH - USADO POR TASSINARI); • E como a educação escolar tem sido ressignificada num contexto aonde se sobrepõem vários processos (reconhecimento étnico, territorialização e estadualização das escolas Pankará)? (VER MENDONÇA, ANDRADE) <p>Difícilmente compreenderemos que sentido os Pankará dão a escola sem compreendermos bem estes processos que transversalizam e compõem a própria retomada da educação escolar. Entendo-os como fios que compõem esse tecido, a retomada da educação escolar, e que estão entrelaçados e interligados entre si. A retomada ela não representa apenas a estadualização das escolas Pankará ou o deslocamento do poder, antes exercido sobre a escola através do município e agora para o Estado, possibilitando uma maior participação dos índios em sua própria educação. A retomada da educação Pankará representa, sobretudo, a emergência étnica do grupo, que desde 1940 busca reconhecimento e que busca através de sua educação escolar e na aliança ao movimento de professores indígenas</p>

Ficha Interpretativa	
MOVIMENTOS EDUCATIVOS (Educação – escola – comunidade)	
<p>trazendo uma escola comum como qualquer outra,</p> <p>o que vai diferenciá-la é esse fortalecimento da identidade da história do povo do território...senão ela vai ser uma escola comum porque quer queira ou não queira nós somos uma instituição que tem normas a ser seguida,</p> <p>nós vamos retomar o espaço? Não nós não vamos. Porque nós vamos estar comprando briga com os nossos próprios parentes, pois eles estão muito induzidos por conversas de segundo...</p> <p>AIMARA</p> <p>Porque uma escola em si não tem dono, é de uma comunidade, escola sem alunos não e escola é um prédio qualquer abandonando (...)</p>	<p>em Pernambuco (Copipe) condições de enfrentar o poder público local tendo em vista a demarcação de seu território tradicional. A educação escolar indígena é sem dúvida um dos elementos centrais neste processo de reconhecimento da indianidade e da territorialização Pankará. Primeiramente porque o movimento indígena no Estado de Pernambuco é predominantemente protagonizado pelo movimento de lideranças e professores indígenas sendo a luta pela terra e educação as duas grandes bases de reivindicação do movimento indígena. VER AIRES dissertação (A invenção do Currículo entre os índios Tapeba). É, portanto, inserindo-se neste movimento em 2003 e compartilhando de interesses comuns aos demais povos do Estado que os Pankará iniciam sua territorialização e a partir disso também vem redefinindo sua concepção de educação e escola. Consequentemente, compartilham de visões e perspectivas político-pedagógicas semelhantes aos demais povos tais como a concepção formativa, ou ainda a função social da escola que é sinteticamente expressa na metáfora “formar guerreiros”. Tal como afirma Ananda</p> <p><i>a escola Pankará ou qualquer outra escola indígena ela só vai ser diferenciada se ela vier pra formar esses guerreiros e essas lideranças, porque se não ela vai ser que nem qualquer outra</i></p> <p>É com esta finalidade de forte cunho político que afirmam a função social da escola, no entanto esta construção tem sido forjada de modo tão interligado as lutas sociais e políticas do grupo que por vezes as fronteiras que delimitam ou ainda que unem a educação comunitária à educação escolar parecem desaparecer, ou ainda se revelam muito tênues. (ver SILVA, Documentos de identidade,p.141-142)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Estas fichas foram muito importantes no processo de escrita do texto final da dissertação, não só pelo conteúdo de análises prévias construídas, mas, principalmente, porque este material se constitui a base das argumentações que na escrita do texto serão mais bem desenvolvidas e elaboradas (SILVA, 2006).

Todos os instrumentos referidos (roteiro de entrevista, quadro de interlocutores, plano evolutivo, fichas interpretativas) foram encadeados entre si e delinearam a estrutura sobre a qual organizamos o material de análise e nossa interpretação. Cada um deles, de maneira particular, acenou para uma dimensão e nível de profundidade a partir do qual desenvolvemos a análise das falas.

2.9 A estrutura da dissertação

O trabalho está organizado em duas partes e cada uma delas, exceto as considerações finais, são subdivididas em capítulos. No capítulo 1, da primeira parte *Introduzindo a problemática*, abordamos a origem da problemática que nos mobiliza, contextualizamos o tema e nossa implicação, situando a questão central que irá nos orientar na pesquisa, nosso pressuposto e objetivo com a pesquisa. No capítulo seguinte, explicitamos nossos princípios teórico-metodológicos, os quais fundamentam nossa abordagem metodológica, multirreferencial, e delineamos ainda o lócus da pesquisa, interlocutores, e explicamos todo o processo de construção dos dados a partir da metodologia Entrevista Compreensiva. Nossa intenção neste capítulo é, portanto, evidenciar as tramas e os modos de fazer que constituíram nosso trabalho junto aos professores indígenas Pankará e tiririqueiros, e esclarecer os percursos, desafios e êxitos na pesquisa.

A segunda parte, intitulada *A retomada da educação escolar pankará: Currículo em “movimentos” e saberes em fronteiras*, está subdividida em três capítulos. No primeiro capítulo, *A retomada da educação escolar pelos índios Pankará*, tratamos sobre o processo de retomada da educação escolar, discutindo a partir da retomada, termo marcante no discurso dos interlocutores, o processo mobilizatório do grupo para reivindicar e garantir seu próprio direito à educação. Para isso, problematizamos os embates e conflitos políticos como poder público municipal. Este último configura-se neste processo como um dos principais antagonistas para que se efetive este direito.

Abordamos ainda a noção de autonomia, uma categoria recorrente na fala das interlocutoras e que é identificada como conquista, tendo em vista as mudanças político-pedagógicas promovidas, mas também que é concebida, em contrapartida, pelos limites que são identificados e explicitados, em diversos âmbitos, seja do fazer pedagógico dos professores, seja do reconhecimento de suas práticas de gestão escolar e práticas administrativas, seja na regulamentação da carreira docente indígena, e em outras dimensões de sua educação escolar.

No capítulo posterior, *Currículo em “movimentos”*, estabelecemos como eixo de discussão os processos desencadeados junto às agências que colaboram com a formação (docente) destas professoras, bem como aos processos promovidos internamente por meio de encontros e práticas formativas internas, realizadas entre as próprias professoras e com a participação das lideranças indígenas. É nesse contexto, de fronteira, que constroem o currículo, que realizam movimentos, mobilizações, na construção do currículo escolar. Sendo

assim, concebemos este currículo como prática de significação, seja o currículo expresso como produto, texto, documento, versão e reinvenção do currículo oficial, seja ele um processo em curso, explicitado por meio das práticas educativas realizadas para a formação de “guerreiros”.

No último capítulo, *Sobre o saber escolar pankará*, nosso objetivo é aprofundar alguns entendimentos acerca dos sentidos atribuídos pelas professoras pankará à formação do saber escolar. Perspectiva esta que tem como foco os processos envolvidos na constituição do saber escolar, os quais são concebidos também pelo viés relacional que possuem e, conseqüentemente, pelos saberes/poderes que estão implicados neles (CHARLOT, 2000; SILVA, 2011; CANCLINI, 2006).

Para isso, consideramos como chave interpretativa um processo que é relatado pelas professoras pankará e que tem a ver com a introdução da cultura do povo dentro da escola. A cultura no discurso dos interlocutores é representada, enfaticamente pelo ritual do toré, bem como demais aspectos da cultura artística e religiosa do grupo. Estes últimos aspectos são considerados estruturante em nossa análise, sendo, portanto, o ritual toré concebido como um dispositivo ritual restrito (AUGÉ, 1997) na formação deste saber escolar. Assim, atentamos para o modo como estes aspectos essencialistas, utilizados para representar a identidade indígena pankará, assumem uma função estratégica na tensão que marca a formação do saber ensinado na escola pankará, uma vez que busca atribuir uma ideia de unidade e uniformidade deste saber, desta escola e do povo indígena.

Além disso, analisamos ainda as mudanças e transformações desencadeadas na escola pankará com a introdução desta cultura do povo e suas influências à própria constituição do saber escolar. Também buscamos problematizar outra dimensão deste processo, que seriam as mudanças e transformações desencadeadas na própria cultura do povo.

Nas *Considerações finais* retomamos a questão de partida e o pressuposto que nos conduziu durante a pesquisa. Em seguida, sublinhamos alguns sentidos que foram explicitados acerca da constituição do saber escolar, os quais tanto evocam discussões acerca do currículo, como da política de educação escolar indígena e da formação docente. Para tanto, estes sentidos delineados estão intimamente articulados entre si, seja no conjunto de textos, práticas e relações que envolvem as noções de currículo escolar identificadas e percebidas a partir da escola como estratégicas, acionadas pela sua dimensão político-pedagógica, mas pela sua função reguladora, tendo em vista o reforço desta unidade identitária do grupo. Este último aspecto é reforçado frente aos desafios e embates constantes

enfrentados na relação com o Estado e a sociedade majoritária pela garantia de seus direitos fundamentais e específicos.

Parte II

**A Retoma da Educação Escolar Pankará:
Currículo em “Movimentos” e Saberes em
Fronteiras**



Fonte:Arquivo í pessoal da autora

Escola Sagrada Família, na aldeia Enjeitado (Marrapé), Serra do Arapuá. Esta escola foi construída pela própria comunidade em lugar de uma das escolas que foi, em 2008, interditada pela prefeitura de Carnaubeira. Anexo à escola, foram construídas outras salas de aula e um salão para reuniões com a comunidade.

CAPÍTULO 3

A Retomada da Educação Escolar pelos Índios Pankará

3 A RETOMADA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PELOS ÍNDIOS PANKARÁ

“É iniciar, começar tudo e avançar, retomar e conseguir avançar” (Helena)

Ao tratar o processo de retomada da educação escolar Pankará, Ananda refere-se a ele como um divisor que marca significativas mudanças político-pedagógicas, pois *“a escola sempre esteve na mão dos não índios, e a partir de 2004, quando teve um grande movimento, foi o movimento da educação escolar, a partir dali o povo que ia tomar de conta”*. Para a professora Lenira, esse processo também é um referencial, o início de uma mudança significativa na educação escolar, pois a partir dali esta seria conduzida pelos próprios Pankará. Conforme afirma: *“a gente [os professores Pankará] começou em 2004, que foi a retomada na aldeia Brejinho”*. É dessa maneira que explica a reorientação da Educação escolar entre os pankará, estabelecendo como marco simbólico a “retomada” na aldeia Brejinho, uma mobilização que agregou várias pessoas da comunidade, ocasião também, em que dançaram o toré para reafirmar essa resistência frente às violações realizadas pelo poder público municipal.

É no conjunto destes embates políticos que o currículo é concebido entre os pankará. Ele expressa, em grande parte, as diversas relações que são tecidas para a própria implementação da escola Pankará. Assim, o termo “retomada”, utilizado pelos Pankará e associado às lutas por uma educação escolar diferenciada, é comumente empregado em referência à ação coletiva que os índios no Nordeste realizam para reocupação de seus territórios, os quais ainda não foram desintrusados.

O processo de desintrusão está inserido no conjunto de procedimentos para o reconhecimento oficial do Território indígena, sendo estes: i) o estudo antropológico de identificação e delimitação; ii) publicação do relatório de Portaria Declatória, pelo Ministério da Justiça, determinando-se a demarcação sob os limites da área; iii) efetivação da demarcação, considerando-se os trabalhos de identificação e delimitação, procedendo, quando for o caso, com a “desintrusão” e reassentamento de famílias não índias ocupantes na área; iv) publicação do Decreto homologatório, assinado pelo Presidente da República, que declara o domínio da União sobre a área demarcada; v) registro em cartório imobiliário da região e na Secretaria de Patrimônio da União do Ministério da Fazenda com “o efeito desconstitutivo do domínio privado eventualmente incidente sobre a dita área”, conforme Portaria do Ministério da Justiça de No. 14, de 09 de janeiro de 1996 (NASCIMENTO, 2009).

A retomada corresponde à retirada de não índios, em sua maioria fazendeiros ou posseiros, que mantêm propriedade no território indígena, este último, ainda em processo de regularização oficial. Ao conceber em suas falas a “retomada” da educação escolar Pankará, aludimos aos conceitos de experiência próxima e experiência distante. Utilizados por Geertz (1999), tais conceitos marcam a diferença entre conceitos empregados sem esforço, uma vez que são parte da experiência direta dos envolvidos e, como tal, as ideias e a realidade que elas representam estão unidas.

O conceito de experiência distante se constitui, no nosso entender, como reconhecimento de que cabe ao pesquisador, etnógrafo, reconhecer que apenas tenta compreender o entendimento que é do outro, pois “[...] o que percebe e com insegurança é ‘com que’, ‘por meios de que’ ou ‘através de que’ os outros percebem” (GEERTZ, 1999, p. 89). Nesse sentido, consideramos a retomada de um conceito de experiência próxima dessas populações indígenas e sempre uma experiência distante do ponto de vista do pesquisador. Posto esse limite, frisamos que a retomada pelos índios no Nordeste geralmente é marcada pela instalação de acampamentos na área a ser reocupada, local onde também realizam o toré (GRUNEWALD, 2005).

Dessa maneira, a retomada, pelos índios, se reveste de sentido simbólico e de forte cunho político na perspectiva de reverter a situação de constante expropriação dos seus territórios, seja na região Nordeste ou nas demais regiões do Brasil (CUNHA, 1992). Além disso, a retomada também abrange a ação de protestar junto aos órgãos responsáveis, neste caso a Fundação Nacional do Índio (Funai), que na maioria das vezes tem uma intervenção morosa e tardia para a desintrusão de posseiros e fazendeiros que permanecem ocupando o território indígena.

Considerando estes campos de abrangência semântica, a concepção da “retomada” é recuperada pelo povo Pankará, também, no contexto educacional para referir-se às ações empreendidas com a finalidade de “retomar” a condução político-pedagógica de suas escolas, que até então estavam sob a responsabilidade do município de Carnaubeira da Penha e que passaram oficialmente a ser geridas pelo governo do estado. No entanto, algumas intervenções do município, violadoras, intensificam essa mobilização de retomada da educação escolar pelos índios Pankará.

A primeira delas ocorreu em 2004, quando o prefeito de Carnaubeira da Penha, em reação à estadualização das escolas Pankará, ameaçou, anunciando em carros de som pela cidade, subir a Serra do Arapuá para resolver definitivamente o caso da educação escolar Pankará. Foi em resposta a essa ameaça que, segundo Lenira, “*teve essa retomada pela*

educação, que a gente fechou as cancelas do Brejinho colocamos cadeado, dançamos toré o dia todinho e de lá pra cá foi coisas desarticuladas pelo prefeito". Nestes termos, a professora situa a retomada também como intervenção objetiva do grupo, em consequência dessa ameaça realizada pelo poder público municipal.

O toré, portanto, é acionado como dispositivo ritual nesse contexto, "para precisar efeitos", assim como afirma Augé (1997, p. 103), não só para o próprio grupo, mas principalmente para aqueles que não pertencem ao grupo. Assim, os efeitos intencionais que desejam ser produzidos têm a ver com a própria elaboração cultural desta alteridade do grupo, frente à função que exerce o toré no processo de instituição de suas identidades indígenas (GRUNEWALD, 2005).

Dessa maneira, o toré dançado pelos Pankará, na ocasião do fechamento das cancelas, também agrega outros sentidos e poder que lhes são atribuídos por meio desta indianidade. É o poder que esta assume para os pankará que aponta como uma forma de superar essa relação subalterna, como um importante mecanismo de subversão.

Para tanto, essa autoafirmação nos limites do seu próprio território e sobre as próprias escolas ali instaladas, realizadas por meio da performance ritual, do toré, tem a finalidade de precisar efeitos, poderes, ideia que Ananda explicita: "*a partir de hoje nós vamos ser os responsáveis por nosso povo, nós é que vamos decidir o rumo de nossas escolas*". Posicionamento que pode ser compreendido pelo processo de empoderamento do grupo.

Para Candau (2009, p. 71), o processo de empoderamento:

[...] começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Assim, o empoderamento resulta de um processo de mobilizações coletivas, e se alimenta por meio delas e do enfrentamento às limitações que são constantemente impostas pelo poder público municipal. Esse mesmo empoderamento é o que permite ao grupo decidir sobre o rumo de suas próprias escolas, impedindo, inclusive, a intervenção municipal no fechamento às suas escolas em 2004.

Entretanto, apesar dessa resistência ao fechamento das escolas pelo município, posteriormente, em 2008, duas escolas foram interditadas pela prefeitura de Carnaubeira da

Penha. E, conforme afirma Lenira, essa interdição contou “*com muitas pessoas mesmo da comunidade que contribuíram pra essa desarticulação como que diz ai o abaixo assinado, foi pessoas mesmo, índios mesmo*”. O apoio destes índios ao prefeito ocorreu mediante cooptação, tal como conta a professora Lenira, “*sempre por causa de política, por emprego, pra desarticular mesmo [...] ai teve escola que o prefeito colocou [professores indígenas] ganhando 200, 300 reais*”. Essa cooptação, mecanismo historicamente utilizado no campo da política brasileira, num contexto em que é alto o índice de pobreza, a falta de recursos e carência de empregos, a oferta de empregos como moeda de troca por apoio e por voto, passa a ser uma forma recorrente de burlar o resultado das eleições e um meio do cooptador ganhar aliados.

Frisamos ainda que o modo de conceber essas intervenções políticas junto a alguns indígenas no próprio povo trata-se de uma visão das entrevistadas, e que, embora sejamos seduzidos a adotar também essa mesma abordagem, não podemos esquecer o fato de que a diferença é sempre vista (no interior de um projeto comum) como ruim, independente do contexto. Sendo assim, esta é mais uma ambivalência, contradição, paradoxo da própria luta: resistência à diferença que a sociedade impõe às culturas indígenas; mas quando uma diferença se coloca no seu interior ela é também vista de modo enviesado e para ela logo se atribui uma série de julgamentos e explicações políticas.

Entretanto, sobre o conjunto destas ações que são premeditadas e realizadas no campo da política pública local, em que o prefeito enquanto autoridade se utiliza de seu poder de representante público, bem como do próprio aparelho do Estado para garantir benefícios e interesses próprios, buscamos diferenciar duas nuances desta política pública local: a primeira é a dimensão política do exercício da função pública, e a segunda é o “fazer da política”.

Segundo Silva (2006), essa dimensão política e o “fazer da política” não podem ser confundidos, pois a dimensão política é criação sócio-histórica, atividade coletiva por excelência da instituição global da sociedade. A política implica em um projeto de autonomia que supõe relação e espaço de liberdade. Tal como explica Hanna Arendt (1993), a política organiza seres diferentes considerando sua igualdade relativa e fazendo abstração da sua diversidade relativa.

O “fazer da política”, por sua vez, é o espaço dos interesses contraditórios em relação às intenções declaradas nos discursos políticos e ainda: corresponde à política como a decomposição do *corpus* político em grupos de pressão, em lobbys (CASTORIADIS, 1982). O “fazer da política” abrange uma série de mecanismos obscuros de indivíduos (ou grupos)

particulares para a manutenção do controle social e político, por meio de acordos clandestinos, sendo assim, negação da autonomia (SILVA, 2006).

É, portanto, neste sentido do “fazer da política” que compreendemos as cooptações e influências da política partidária junto ao povo pankará. Tal como afirma Ananda, *“existe uma influência política muito grande, e atrapalha, política partidária mesmo. As pessoas são desinformadas, ou querem ser. Acaba todo ano gerando um problema que às vezes termina logo após [as eleições], às vezes outros se prolongam por mais tempo”*. Para a coordenadora, essa “política partidária”, no sentido pejorativo da expressão, é realizada no contexto dos acordos clandestinos, onde tais grupos partidários se utilizam da cooptação para manter-se no poder. Assim, para a coordenadora, o problema da cooptação tanto deriva das condições mediante as quais são exercidas a política partidária no âmbito local, quanto é decorrente da própria desinformação das pessoas. Desinformação esta que ela sugere ser consequência da própria falta de iniciativa destas pessoas para a busca de informações.

No entanto, para Aimara, as causas da cooptação está relacionada à demanda por empregos, ou seja, às condições socioeconômicas precárias que a própria organização sociopolítica do povo não tem condições de gerir internamente. É por isso que Aimara afirma: *“o gestor alegava que a gente não dava emprego pra todo mundo, mas o gestor também não deu emprego pra todo mundo, ai eles [os índios que cooptados] foram vendo que a comunidade era grande e não tinha como e nem tinha também condições do Estado estar empregando todo mundo”*.

Para a professora Tacira, essas formas de cooptação têm intenções mais amplas, que têm a ver com a tentativa de desarticular o povo. É por isso que Tacira afirma que essa cooptação foi: *“quando quiseram, dentro da política, subdividir o povo, enfraquecer a potência do povo, a organização do povo, ai não deu certo então não conseguiu sucesso”*. Estes interesses escusos estão, portanto, misturados às estratégias do próprio prefeito, não só em conquistar mais número de votos, tendo em vista que a população indígena representa a maior parte da população do município, mas, também, fragilizar a organização social do povo, enquanto instância sociopolítica e organizativa, que busca fortalecer essa ideia de pertença entre os índios, de coesão e unidade política, as quais são concebidas como fundamentais nas mobilizações e na eficácia das reivindicações e enfileiramentos em prol dos interesses coletivos.

Assim, a intervenção municipal, a partir do fechamento das duas escolas, desestabiliza a organização interna do povo, desarticulando-os frente à luta que comumente os

une: a educação escolar. Além disso, a interdição destas escolas expôs ao constrangimento crianças, ainda que temporariamente, privando-as do acesso à Educação escolar.

Portanto, é na intenção de denunciar estas violações que o povo pankará buscou apoio do CCLF para a elaboração de um relatório de denúncia. O CCLF produziu esse documento em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e, posteriormente, encaminhou à Relatoria Nacional do Direito à Educação, da Plataforma Dhesca Brasil, conforme o documento datado de 20 de fevereiro de 2008:

[...] as escolas indígenas Quintino de Menezes e Sagrada Família, localizadas em Casa Nova e Enjeitado, respectivamente, foram “interditadas” pela gestão municipal, tiveram suas fechaduras trocadas e até vigilância 24 horas, para evitar que as lideranças dos Pankará a elas tivessem acesso. Destaque-se que essas duas escolas são as que têm o maior quantitativo de alunos e se constituem como Unidades Executoras, tendo, portanto, o maior percentual do FUNDEB.

Constaram, ainda, nesse documento, as motivações que levaram a gestão municipal a interditar as escolas. Segundo alegam, essas motivações estão ligadas ao fato de uma delas estar localizada numa região que abrange a “propriedade” de um posseiro. Contudo, esta “propriedade” foi realizada por meio de uma titularidade precária, invalidada, conforme consta na Constituição Federal de 1988, segundo o art. 20, inciso XI, que atribui a titularidade das terras indígenas à União (BRASIL, 1988).

No enfrentamento destas violações realizadas pela gestão pública municipal, o povo pankará realizou uma série de medidas, tanto em âmbito interno como externo, para superar seus impactos. Por isso, logo após o fechamento das escolas, depois de reunirem-se com pais e mães das crianças e demais pessoas da comunidade, conforme afirma Moema: *“uma pessoa da comunidade doou a casa, e disse vamos pra minha casa depois de amanhã, já podem ir pra lá. E no outro dia, a gente já amanheceu dia limpando a casa organizando...”*. A estratégia de superação destes conflitos e privação, diferentemente da retomada do território, não se constituiu por meio da reocupação das escolas fechadas, mas na mobilização coletiva para o deslocamento temporário às casas da comunidade, até que novas escolas fossem construídas.

É nesse sentido que Ananda afirma que antes de se deslocarem para as casas, se questionaram: *“aí nós vamos retomar o espaço? Não nos não vamos. Porque nós vamos estar comprando briga com os nossos próprios parentes, pois eles estão muito induzidos por conversas de segundo”*. É, portanto, para evitar que outros conflitos surjam, entre si, e que tais

conflitos interferiram na própria mobilização do grupo, que decidem não reocupar as escolas, redefinindo outras estratégias.

Desse modo, conforme afirma Lenira, as aulas “*continuaram em casa de família, foi fechada essa escola, mas aí os professores pankará, os que são índios de verdade, foram em frente mesmo, não baixaram a cabeça, foram lecionar, ensinar em casa de famílias*”. Estas mudanças, portanto, alteraram a dinâmica interna da própria comunidade e da escola, pois os alunos e professores passaram a desenvolver suas atividades escolares nestas casas cedidas pela comunidade, para que o ano letivo não fosse interrompido. Esta reorganização também demandou a mobilização interna do grupo no momento de decidir e redirecionar suas ações, além da cooperação mútua para dar continuidade aos processos educativos dessas crianças num contexto de conflito.

No entanto, essas ações locais são caracterizadas não apenas por estes movimentos internos, mas pela busca de alianças e parcerias com instituições para a difusão das denúncias. Explicando essas articulações, Moema afirma: “*a gente se mobiliza, se reúne e vai aonde for, busca os parceiros, constrói documentos, manda pros órgãos competentes e pede ajuda.*” É nesse sentido que o povo Pankará, na busca de expandir e fortalecer as alianças para o enfrentamento dessas violações, estabeleceu parcerias com outros grupos étnicos, movimentos sociais, redes de movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam em defesa dos direitos humanos. Em decorrência dessas demandas é que uma nova configuração se desenha na interdependência entre os grupos sociais mobilizados, ou ainda, como propomos aqui, por meio de redes de mobilização (SCHEREN-WAREN, 2006).

Para Moema, ainda são “*as mobilizações indígenas, ainda é a leitura das leis que garante, ainda é a gente está buscando parceiros, estar acionando o Ministério Público, estar identificando o que não foi atendido, poder estar reivindicando nos órgãos competentes a garantia desses direitos*”. Por isso, ao conceber a retomada e suas redes de mobilização como uma configuração, compreendemos que esses arranjos organizativos criados pelo grupo são, por vezes, indispensáveis para reverter estas situações e estabelecer uma correlação de forças. Para tanto, parte destas redes de mobilização acionadas pelo povo Pankará encontra-se diretamente vinculada ao movimento de professores indígenas do estado de Pernambuco, que se organiza por meio da Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe).

Ao identificar essas redes de mobilização, por vezes definidas a partir destas “mobilizações indígenas”, “parcerias” criadas pelo grupo nas reivindicações pelo direito à educação, destaca-se a presença diversificada de instituições governamentais e não governamentais, e, além destas, de rede de movimentos sociais, tais como a Plataforma

Dhesca Brasil. Por isso, o conceito elaborado por Scherer-Warren (2006, p. 113) de rede de movimento social explicita aquilo que, quase sempre, subjaz a essas alianças: “a identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas”.

É nesse sentido que as articulações que o povo Pankará estabelece junto a outros grupos sociais de identidade política e social comuns têm possibilitado transpor a localidade de suas experiências mobilizadoras, concretas e datadas. Tais arranjos, além de visibilizar, de um lado, os desafios enfrentados pelo grupo, têm produzido impactos na esfera pública. Além disso, também têm possibilitado a construção de redes mediadoras (SCHERER-WARREN, 2006) por meio das quais esses protestos e embates localizados, nem sempre conhecidos pela sociedade majoritária, passam a ser difundidos, agregando, assim, forças e alianças para enfrentá-los. Por outro lado, eles também representam, concretamente, uma mediação a partir da qual outros grupos étnicos também possam escapar das mesmas violações e restrições que lhes são empreendidas.

3.1 Alianças políticas

A retomada da educação escolar inclui processos de alianças políticas dentre as quais destacamos as alianças estabelecidas entre os índios Pankará e os negros da Tiririca. Ressituamos que os negros da Tiririca se organizam enquanto um “quilombo indígena”, como se autoafirmam, e ocupam um território que faz fronteira com o território habitado pelos índios pankará (MENDONÇA E ANDRADE, 2011).

Durante a pesquisa, esses conflitos que foram evidenciados junto aos pankará, em decorrência das violações realizadas pelo poder público municipal, também ocorreram com os negros da Tiririca, situação que é explicitada no discurso das professoras pankará e das professoras quilombolas.

A professora Lenira, por exemplo, relata: “*a tiririca passou meio mundo de meses fechada, mas continuou na casa do pai de Verinha as aulas sendo na casa de família*”. Ao tratar do fechamento da escola na comunidade da Tiririca, a professora estabelece as aproximações com os acontecimentos que ocorreram junto aos Pankará, situações que estão diretamente relacionadas. No entanto, o fechamento da escola na Tiririca ocorreu em 2011, quando o prefeito, em represália à estadualização da escola da comunidade da Tiririca, interditou a escola.

A professora Iêda também reforça, relatando sobre o momento em que a prefeitura interditou a escola na comunidade da Tiririca: *“aí chegaram e trouxeram esse ofício, aí entregamos tudo, panela, copo, geladeira, a gente entregou, aí ficou faltando algumas coisas e eles vieram buscar”*. Assim, além de interditar a escola, a represália do município à comunidade da Tiririca também ocorreu privando-os da oferta de educação infantil, quando, então, interditaram também uma creche que havia na comunidade.

Segundo relata Verinha de seu Mané Miguel, coordenadora e liderança da Tiririca, a gestora municipal justifica o fechamento da creche alegando que *“já que todos os alunos estavam aqui para o Estado, então ela queria a chave da escola”*, mesmo que Verinha retrucasse, pedindo: *“Aí não tem como deixar uma creche, não?”*. No relato da coordenadora, a gestora nega o pedido, dizendo: *“Ou você está dentro ou você está fora, então pra que criar esse vínculo de creche”*.

Todavia, além destas represálias e intervenções de violação ao direito à Educação, é perceptível no relato das professoras o uso, pela gestão municipal, do próprio aparelho estatal para o exercício da cooptação na barganha de “favores”, estes últimos, que se constituem muito mais um direito constitucional, como o direito de acesso e permanência à educação básica, que propriamente uma benesse (BRASIL, 1988; 1996).

Além destas represálias que afetaram a vida coletiva da comunidade da Tiririca, a coordenadora Verinha de seu Mané Miguel, também servidora pública no município de Carnaubeira da Penha, ainda afirma que foi punida por buscar a estadualização das escolas e pela aliança aos índios Pankará. A punição, conforme relata, ocorreu quando o município a deslocou de seu local regular de trabalho, sem a devida consulta, para outro mais distante de sua comunidade. E ainda, sem, contudo lhe garantir, tal como afirma a legislação específica, os benefícios de difícil acesso.

É nessa conjuntura conflitante, marcada pela violação de direitos, que o povo Pankará e a comunidade da Tiririca ampliam suas alianças, compartilhando desde 2011 a educação escolar, articulação que pode ser considerada também como uma estratégia para superar estes embates com o município e à privação de direitos sociais. Esta aliança interétnica permite aos grupos potencializar meios de redefinir as condições em que é ofertada a educação escolar, também buscando as melhorias das condições em que os professores exercem suas atividades docentes.

No entanto, ao relatar acerca das motivações desta aliança com os Pankará, Verinha de seu Mané Miguel afirma: *“muita gente pensa que essa relação de Pankará com Tiririca vem se dando agora, mas só que não é. Vai de mil e carocinho pra trás”*. Verinha, nesta

afirmativa, se refere às relações históricas que os índios e negros da região estabelecem, relações de parentesco, rituais, e mesmo do compartilhamento de alguns espaços do território (MENDONÇA E ANDRADE, 2011).

É nesse sentido, também, que Verinha explica o modo como denominam a própria comunidade da Tiririca, como um “quilombo indígena”. Segundo afirma: *“um quilombo indígena, pois pai é índio descendente Pankará, mãe é negra descendente de um quilombo lá no Ceará, de Porteiras”*. É com base neste argumento que estabelece como critério principal para essa denominação, “quilombo indígena”, os laços consanguíneos entre os dois grupos.

É importante, também, que vejamos estas alianças políticas entre os dois grupos por meio das mudanças e melhorias que conseguem realizar no âmbito da Educação escolar. No entanto, estes aspectos estão vinculados a um processo histórico e a um jogo de poderes, em que buscam agregar forças, na tentativa de retomar a condução de suas próprias escolas, meta que só é configurada, para o grupo, com o deslocamento desta responsabilidade pública do município para governo do estado.

É por esse motivo que a retomada da educação é predominante concebida pelas interlocutoras como a “estadualização das escolas”, visto que essa estadualização da educação escolar pankará representou, ainda que no âmbito da gestão pública das escolas, a desconcentração do poder, antes centralizado no município. Essa mudança gera a possibilidade de uma atuação mais próxima e eficaz dos próprios índios e negros no processo de condução de sua educação escolar. Isso porque as pessoas que compunham a gestão municipal estavam diretamente envolvidas com a política local e faziam uso indevido do poder público em prol de interesses particulares (seja nas terras, nas matrículas, etc.).

Entretanto, uma vez estadualizadas as escolas, as pessoas que atuavam na gestão desta política educacional, ainda que teoricamente, e estariam menos envolvidas nesta política local, possibilitando, assim, maior intervenção na gestão da política educacional de Educação escolar indígena, maior acesso aos recursos e materiais disponibilizados, ou seja, maior e melhor atuação do grupo na gestão política e educacional da própria educação escolar.

Nesta direção, Lenira concebe a retomada enquanto estadualização das escolas, destacando as melhorias empreendidas na gestão dos recursos destinados às escolas pankará, entre os quais melhorias na merenda escolar e no suprimento de materiais didáticos utilizados na escola. Segundo afirma: *“no município não tem merenda, não é igual ao estado. No Estado a gente tem o material de limpeza, o material escolar, tem a farda,[tem] de tudo na escola pankará...e nas escolas do estado não falta”*.

Para Jandira, “*antes quando era do município, não tinha os costumes das tradições do povo, não se trabalhava na escola, era igual ao de Carnaubeira, não tinha o específico, essa metodologia que a gente tem hoje*”. De maneira que a retomada da educação escolar pankará (ainda que pensada como estadualização das escolas pankará) também possibilita que a escola e, conseqüentemente, o currículo sejam pensados como mecanismos de reelaboração cultural para o grupo, um meio de forjarem e fortalecerem sua própria identidade em relação à sociedade majoritária.

Neste sentido, tanto a escola como o currículo passam a ser ressignificados pelo grupo a partir de elementos do passado, os quais são recontextualizados no presente, com a finalidade de produzir a contrastividade da escola perante a sociedade majoritária, e como mecanismo integrador e coesivo para próprio povo. Ou seja, é uma maneira de demarcar sua identidade/alteridade e de reconduzir-se em contextos conflituosos, onde estão em disputa diversas identidades e diferentes projetos sociais e educativos dominantes.

Nesse sentido, Ananda também se refere às mudanças decorrentes desse processo de retomada e acentua que: “*a grande conquista dessa educação específica e diferenciada acho que foi o ensino*”. Segundo relata, esse movimento é propulsor de mudanças no modo como as professoras passam a intervir neste contexto escolar, a participar e redefinir o ensino nas escolas Pankará, inclusive porque é a partir disso que as professoras indígenas passam a exercer, predominantemente, a docência e gestão das escolas no território.

Segundo Ananda: “*Desde aquele tempo, 2004, a gente sempre teve essa preocupação de poder tá garantindo nas nossas escolas esses saberes que até então não foram passados sobre a arte, a cultura, sobre o toré, sobre todos esses conhecimentos*”. Esta afirmação de Ananda também remete à estadualização, ocorrida em 2004, momento em que passam a compreender a importância dessa diferenciação da escola, bem como do currículo, tanto no âmbito educacional dos estudantes, como no amplo contexto das lutas políticas com o município e na conquista maior de seus direitos.

Para Iêda, o ensino também mudou depois da “retomada”, pois: “*ao invés da gente tá falando de uma coisa que aconteceu, uma coisa lá de fora, a gente vai trabalhar com coisas que aconteceu realmente próxima da comunidade, pessoas parentes, isso faz com que faça vontade de ouvir, de saber da história.*” Essa mudança no ensino tem, portanto, a ver com o modo como passam a situar-se como sujeitos da história, e como passam a recontextualizar os conhecimentos e saberes ensinados. Assim, tal como afirma Freire (1987), ao reconhecerem-se como sujeitos que elaboram o mundo, conhecendo e reconhecendo-se na própria história,

passam a ser “mediatizados pelo mundo”, a conscientizarem-se de que são autores responsáveis pela sua própria história.

Assim, a professora Iêda ainda relata: *“quando a gente vai falar dos índios, dos negros também, falamos também dos primeiros negros também, eles querem saber sobre isso, porque é coisa que foram parentes deles, é justamente por isso, porque chama muito atenção deles”*. Esse modo de conceber o ensino, ato educativo, como um ato de conscientizar-se, como um ato de historicizar-se e de conhecer criticamente o mundo também nos alude ao pensamento de Freire (1987). O autor estabelece uma diferenciação entre a educação libertadora e a educação bancária. Segundo afirma Freire (1987, p. 94):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Este entendimento expresso por Freire (1987) aproxima-se da afirmação de Iêda, pois a mesma explica o ato de educar pelo exercício de historicização tanto dos sujeitos, estudantes, como do próprio conhecimento, que antes vinha pronto e acabado.

Para a coordenadora Irani, *“as pessoas acreditaram mais, a realidade é essa, quem não era envolvido no processo educativo, passou acreditar mais, teve mais autonomia, teve mais força, a força aumentou, de lutar pela nossa educação específica, diferenciada, intercultural”*. Dessa maneira, a retomada da educação não só aconteceu como resultado da cooperação entre os membros do próprio grupo, mas ela mesma possibilitou a muitos acreditar mais, e que juntos poderiam reverter aquela situação que foi desencadeada de modo opressivo e violador por parte do poder público municipal.

Segundo Aimara: *“nem todos índios da aldeia acreditava que a educação pankará tinha autonomia pra chegar em uma escola, pra falar: a escola é nossa!”*. Desta maneira, tanto para Irani como para Aimara, além do impacto junto ao próprio grupo, uma vez que puderam conscientizar-se que coletivamente tinham mais força para enfrentar os problemas e superar as condições impostas pelo município, por meio desse processo os Pankará passam a acreditar mais, a se desenvolver e engajar-se mais em torno deste projeto por maior autonomia. Autonomia esta que se expressa a partir do modo como passam a reivindicar e buscar as mudanças, como sugere Irani, ou ainda como iniciativa, como uma conquista objetiva de poder “conduzir” sua educação escolar, como afirma Aimara.

3.2 A autonomia como um projeto na retomada da educação escolar Pankará

Apesar de a autonomia ser concebida pelas interlocutoras, ora como uma conquista, ora como um projeto realizado mediante a retomada da educação, nos discursos destas professoras ela se delineou, predominante, como projeto para consolidação de mudanças político-pedagógicas no âmbito da educação escolar Pankará. Isso porque, embora o conjunto de mobilizações e ações realizadas por meio da retomada da educação escolar tenha gerado objetivamente mudanças na maneira como a comunidade educativa pankará passa a participar na sua própria educação escolar, fato que é fortalecido com a estadualização das escolas pankará e com a própria assunção destes indígenas como docentes na escola Pankará, ainda permanecem vários entraves e obstáculos. Ou seja, para que esta participação possa desenvolver-se como condução política e pedagógica do próprio grupo, considerando também seus centros de interesses, ela ainda enfrenta sérios limites não só por estar ainda vinculada ao sistema estadual de ensino, mas pelo que isto de fato representa, uma vez que, quase sempre, tem que se adaptar e se moldar aos princípios, parâmetros e objetivos estipulados neste sistema.

Tendo em vista a ambivalência destas conquistas, a exemplo da estadualização das escolas, ao mesmo tempo em que é positiva aos Pankará, considerando-se sua situação anterior junto ao município, esta permanece ainda com diversos desafios. São estes desafios que nos ajudaram a problematizar esta autonomia, tanto aquela que passa a ser assumida pelo grupo, como aquela que, vez por outra, é atribuída à própria escola indígena. Sendo assim, a autonomia também emerge como um tema central no discurso das interlocutoras ao tratar sobre a retomada da educação. Portanto, para aprofundarmos nossa compreensão acerca desta autonomia, dialogamos com Castoriadis, para quem a autonomia é entendida como:

[...] germe, assim que a interrogação explícita e ilimitada se manifesta, incidindo não sobre “fatos”, mas sobre as significações imaginárias sociais e seu fundamento possível. Momento de criação, que inaugura não só outro tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduos. Eu falo exatamente *germe*, pois a autonomia, tanto social como individual, é um *projeto*. [...] para essa autonomia, não se trata de descobrir, numa Razão imutável, uma lei que ela se daria de uma vez por todas – mas sim de questionar a lei e seus fundamentos. E essa autonomia não deve ficar fascinada por essa interrogação, mas *fazer e instituir* (portanto também, *dizer*). A autonomia é o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social (CASTORIADIS, 1992, p.139-140).

Castoriadis (1992) estabelece uma distinção entre a autonomia que incide sobre fatos, como realização acabada, e aquela que se manifesta sobre as “significações imaginárias sociais” e se constitui a partir da criação, tanto social como individual, sendo, assim, projeto que vai sendo implementado continuamente. Tais perspectivas de autonomia nos possibilitam problematizar as concepções de autonomia construídas pelas professoras, tendo em vista que ora esta autonomia se apresenta como conquista, outrora como projeto mediante o qual buscam consolidá-las.

Entretanto, esta autonomia é constantemente marcada pelas “significações imaginárias sociais”, sendo atreladas às mudanças político-pedagógicas que conseguem realizar, ao modo como redefinem as relações socioeducativas entre os sujeitos envolvidos na educação escolar, bem como ao modo como passam a organizar, gerir e desenvolver o ensino/aprendizagem a partir de suas escolas ou, ainda, à maneira como redirecionam e recriam o currículo. Aspectos que revelam, neste percurso de busca por autonomia, algumas possibilidades de atenuar os conflitos locais e retomar a educação escolar Pankará, mas que também apontam, sobretudo, para os limites e desafios de concretizar dia a dia estes avanços.

“Hoje nós vamos ser os responsáveis por nosso povo, nós é que vamos decidir o rumo de nossas escolas” (Ananda)

A concepção de autonomia no discurso de Ananda aparece quase sempre relacionada ao processo de empoderamento, que tem como marco a retomada da educação escolar, momento em que passa a interferir de modo mais incisivo sobre o rumo de suas escolas. É por isso que afirma, *“hoje nós somos vamos ser os responsáveis por nosso povo”*, e estabelece como marco temporal a retomada da educação escolar. É por meio da retomada que os professores indígenas passam a participar, de modo mais efetivo, na condução de sua própria educação escolar. Esse mesmo sentido é revelado no discurso de Jandira, Irani, Tacira. Para elas, a concepção de autonomia está diretamente relacionada às mudanças político-pedagógicas promovidas no decorrer da retomada, ocasião em que passam a ter mais voz e participação nos processos pedagógicos da escola pankará.

Reiteramos a afirmação de Aimara *“nem todos índios da aldeia acreditava que a educação pankará tinha autonomia pra chegar em uma escola, pra falar: a escola é nossa!”*. No discurso da coordenadora, a noção de autonomia está associada à ideia de maior participação e liberdade do grupo nas atividades docentes e na condução de sua própria educação escolar, de maneira que tanto para professora Irani como para a Aimara, além do

impacto junto ao próprio grupo, com a retomada da educação os Pankará passam “a *acreditar mais*”, a se envolver mais, a ter “*mais autonomia*” – estas últimas expressões utilizadas por Irani. Ou seja, esta autonomia, construída por meio desse/nesse processo de luta alcança outros sujeitos, encorajando-os a participar e se engajar na busca de objetivos comuns.

Estes objetivos comuns que convergem para as mudanças político-pedagógicas no fazer da escola pankará e que repercutem diretamente no currículo transformam demandas em potencial coesivo para o grupo, agregando e aliando mais pessoas da comunidade ao movimento. Esta capacidade coesiva, produzida neste âmbito, é característica em movimentos sociais e resulta, segundo, Scherer-Warren (2008, p. 508), em:

[...] do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação subjetiva em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em atores políticos, da respectiva transformação das carências em demandas, destas demandas em pautas políticas e das pautas políticas em protestos.

A autonomia é, portanto, expressa a partir do modo como passam a reivindicar e buscar as mudanças, como sugere Irani: “*a força aumentou, de lutar pela nossa educação específica, diferenciada e intercultural*”. Para a professora Tacira, essa autonomia aparece associada à liberdade de abordar o próprio saber local, produzido na comunidade, bem como, outros conhecimentos até então não tratados a partir da escola. Conforme ela afirma: “*eu tenho autonomia pra conhecer a cultura do povo Pankará, eu tenho autonomia pra conhecer a cultura dos quilombola*”. Compreensão que também se repete na fala da professora Jandira, quando afirma: “*hoje a gente tem autonomia para encaixar os conteúdos da nossa cultura*”. Afirmativa que também aponta para os limites desta liberdade, uma vez que os conteúdos da cultura indígena devem ser “encaixados”. Essa expressão utilizada por Jandira, “encaixar”, nos chama atenção tanto pelo caráter normatizador que ela sugere, como também porque ela nos remete aos ajustes realizados sobre estes conteúdos da cultura indígena, junto aos demais conteúdos científicos, para que sejam ensinados por meio das disciplinas escolares.

Neste contexto, as professoras Tacira e Jandira entendem a autonomia como a liberdade, relativa, conquistada no processo de retomada e que a permitem, desde então, no exercício de sua profissão e no exercício da “interculturalidade”⁸, acessar e abordar junto aos alunos não só os saberes, conhecimentos de outras culturas, mas aqueles produzidos pelo próprio povo.

⁸Esta concepção de interculturalidade será abordada no capítulo seguinte.

No entanto, apesar da retomada da educação escolar, movimento coletivo, ser gerada neste contexto de demandas que se transformam em pautas políticas, e de pautas políticas que repercutem em mudanças político-pedagógicas internas/externas, estas mudanças parecem ser parciais diante daquilo que afirmam se constituir em autonomia. Isso porque nem sempre estas mudanças têm impactos decisivos na política pública de educação escolar indígena, de modo a serem legitimadas dentro do próprio sistema de ensino estadual. Neste sentido, as mudanças político-pedagógicas promovidas com a retomada da educação pankará, as mesmas que corroboram para a autonomia do grupo, e se expressam como práticas político-pedagógicas, curriculares e de gestão “próprias”, permanecem sem o devido reconhecimento dentro do sistema oficial de educação.

É nesta direção que Ananda relembra que o diário de classe, instrumento que o grupo elaborou, conforme o próprio calendário do povo e segundo as demandas escolares internas (de turmas multisseriadas, por exemplo), não foi aceito pelo Estado, tal como afirma, *“até um diário a gente conseguiu produzir pra atender essa necessidade [das turmas multisseriadas] e que infelizmente a secretaria quando fez uma reunião com todos os povos, por preguiça e ai..., não aceitaram que aquilo pra gente era tão bom porque atendia as nossas necessidades”*. Ao justificar a não aceitação do diário escolar pela SEE/PE pela “preguiça”, Ananda sugere que a mudança nos diários demandaria mais trabalho, tanto para a SEE/PE como à própria GRE, uma vez que exigiria um acompanhamento diferenciado daquele seguido pelas demais escolas da rede de ensino estadual.

No entanto, o que se coloca também como obstáculo para o reconhecimento do diário escolar estaria mais relacionado à falta de vontade política da própria instituição em implementar mecanismos e aparatos para que o mesmo seja legitimado. Intervenção que está, inclusive, amparada tanto pela Resolução 03/99 como pela Resolução 05/2012, quando ratifica que na regulamentação das escolas indígenas os Conselhos de Educação deverão criar normas e ordenamentos jurídicos para garantir atenção a essas especificidades. No parágrafo 4º, incisos I e II da Resolução 05/2012, lê-se:

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Esta é, portanto, outra dimensão que resvala nos limites desta autonomia, a dupla legislação que atua sobre a escola indígena. Quando nos referimos a essa dupla legislação, nos referimos tanto àquela legislação que rege as escolas públicas da rede estadual, não indígenas, como também àquela legislação que rege a educação escolar indígena inserida nesta rede estadual, sendo que esta primeira legislação, que rege a escola indígena na rede estadual de ensino, se respalda, exclusivamente, em sua função institucional, considerando-a homogênea e hegemônica, por expressar os interesses dominantes da sociedade nacional. A segunda, entretanto, não apenas toma como premissa a heterogeneidade da sociedade nacional, como considera e respeita o direito à diferença da escola indígena, lhes garantindo normas, formas e processos de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento coerentes ao seu próprio sistema cultural.

Essa dupla função da legislação brasileira, que agrega diversas contradições, nos conduz à discussão da institucionalidade da escola, que tem sua gênese e fundação com o projeto colonizador, onde predominam parâmetros de sociedades e grupos hegemônicos.

É para este aspecto que convergimos, pois a partir dele podemos problematizar os limites da autonomia da escola indígena, tal como afirma Ananda: *“porque quer queira ou não queira nós somos uma instituição que têm normas a ser seguidas.”* Nessa afirmativa, Ananda explicita a escola pankará como uma instituição que tem normas a ser seguidas, entretanto, a nosso ver, é exatamente neste aspecto que se revela o limite da autonomia dessa escola: apesar de a escola indígena ser constituída pelos próprios índios (e/ou negros), quase sempre as normas e legislações que norteiam e orientam estas escolas são instituídas conforme parâmetros hegemônicos, ou seja, segundo o poder e pensamento de grupos dominantes.

Este tipo de situação podemos analisar a partir de Castoriadis (1997), quando trata acerca da ausência de autonomia, heteronomia, a partir da qual quase todas as sociedades humanas foram criadas. Ao tratar deste assunto, o autor se fundamenta no argumento de que as sociedades humanas criam suas instituições, e, mesmo assim, infundem nelas a ideia de que estas instituições não são humanas, atribuindo aos deuses, heróis, ancestrais, ou seja, aos outros sua própria fundação.

Ao constatar a ausência de autonomia como fundamento das sociedades humanas e instituições, Castoriadis (1997, p. 2-3) também evidencia na perspectiva introduzida pela democracia grega uma ruptura, que inaugura um direcionamento revolucionário. Segundo

afirma, essa ruptura é “precisamente a consciência explícita de que criamos nós mesmos, nossas leis e, portanto, podemos também alterá-las” (tradução nossa).

A perspectiva que a autonomia assume nesta análise do autor, considerando a ruptura de paradigmas, nos possibilita fazer algumas relações com o contexto Pankará, muito embora, para os índios (mais que para as demais sociedades), essa consciência de criar as próprias leis tenha sido subvertida desde o período colonial com o projeto colonizador, subversão que foi sendo erigida mediante construção da ideia de que os índios não tinham suas leis, religião ou sistema de governo ou, ainda, que todos os seus mecanismos e estruturas sociais, simbólicas, e culturais eram primitivas, inferiores, e, por isso, dignas de serem banidas em favor da cultura estrangeira.

É nesse processo de racionalização próprio da Modernidade que se acentuam os limites desta autonomia. Como afirma Dussel (1993, p. 58), é neste contexto que “os índios vêem negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade de conquistar”.

A alusão feita por Dussel, que remonta ao período colonial, apesar de se distanciar contextualmente e cronologicamente daquela que estamos abordando, tem pontos de interseção que nos ajudam a situar o cerne desta heteronomia entre as populações indígenas, na instituição escolar indígena, e por meio do próprio Estado brasileiro. Este último configura-se quase sempre como um dos principais antagonistas nessa rede de relações. Nela o Estado ainda perdura exercendo, predominantemente, uma função e ação “colonizadora”.

Esse recurso digressivo nos ajuda a recuperar aspectos históricos a partir dos quais podemos estabelecer conexões e perceber que a constante busca por autonomia dos povos indígenas faz-se nos embates destas relações coloniais e assimétricas. Estas relações nos remetem às continuidades e descontinuidades do processo de modernização, e se forjam na luta destas populações, não apenas pelo poder de participação, mas também pelo poder de decisão, de autoinstituição, de autogoverno e autolegislação, inclusive mediante ressignificação de instituições que historicamente desempenhavam uma função colonizadora, entre as quais podemos destacar a escola.

É nesta perspectiva que os pankará buscam, por meio da retomada da educação escolar, realizar mudanças político-pedagógicas a partir da escola, apesar dos limites instituídos pelo Estado brasileiro, o qual assume por vezes uma posição antagônica aos interesses dos povos tradicionais. Situação esta que se interpõe nesse processo aos índios pankará, mas que se instituiu historicamente, primeiramente com a ação evangelizadora e

catequética, a partir do projeto colonial e, posteriormente, com a criação dos estados modernos, denominados respectivamente de modernidade e pós-modernidade ou, ainda, de primeira e a segunda moderno-colonialidade, ambos gerados pelas assimetrias de poder, contradições e paradoxos que consideramos pontos de tensão, que, apesar de se configurarem de modo diferente, mantêm o mesmo padrão desigual de poder (PORTO-GONÇALVES, 2010; QUIJANO, 2005).

A referência a estes aspectos históricos vivenciados pelas populações indígenas acena para a longa trajetória por meio da qual podemos evidenciar suas lutas por autonomia. É nesse sentido que entendemos a autonomia do povo pankará, e de sua educação escolar, como um projeto sempre relativo e marcado pelas ambivalências das mudanças e conquistas alcançadas historicamente, em especial, como um processo de retomada de educação escolar.

Ao falar sobre essas mudanças, com o processo de retomada, Iêda afirma: *“Antigamente não era coordenador, era supervisor. Geralmente o supervisor e a supervisora era de Carmaubeira, vinha de lá, dificilmente, e aí hoje é bem diferente, que a coordenadora está dentro da comunidade”*. Para a professora, a mudança abrange a redefinição das funções exercidas, antes desempenhadas por um supervisor (a) que era encaminhado pelo município e que hoje são desempenhadas por um coordenador (a) que faz parte da própria comunidade. Aspecto este que demonstra tanto a redefinição de funções, no fazer escolar, entre supervisor e o coordenador, como também aponta para a mudança, sobretudo, de concepção política acerca destas funções, visto que, antes da “retomada” da educação escolar, a supervisão era exercida por um não indígena, desvinculado da comunidade, e nesse processo de retomada esta função passa a ser desempenhada como coordenação, sendo exercida por um indígena pankará ou por algum quilombola da comunidade da tiririca.

Ao tratar sobre a diferença entre supervisão e coordenação, Medina (2002) sistematiza e delinea as distinções pontuando alguns aspectos que os termos agregam de acordo com o contexto social e político em que são produzidos. Para Alarcão (2008), a supervisão tanto pode ser entendida como inspeção, monitoramento e controle, a partir das abordagens de influências taylorista de teor filosófico tecnocrático, como também pode ser considerada num sentido mais democrático, como acompanhamento do trabalho docente e pedagógico.

No entanto, ao distinguir um termo do outro, Iêda ressalta diferenças, de maneira que a supervisão é concebida mais como inspeção e controle, antes desempenhado por alguém alheio à própria dinâmica da comunidade, ou seja, por um funcionário não indígena do município. Em contrapartida, no que se refere à coordenação, com a retomada, as escolas

passam a ser coordenadas por educadoras da própria comunidade. Esta última concepção de coordenação, no discurso de Iêda, parece assumir uma perspectiva mais democrática de acompanhamento do trabalho pedagógico escolar, do que aquela supervisão anteriormente exercida pelo município.

Além destas mudanças, referidas por Iêda, Verinha de seu Mané Miguel aborda outras. Segundo afirma: *“antes a gente tava meio devagar, a educação pelo município, passando necessidade, e hoje não, a escola é abastecida de merenda [...] sem contar que hoje nossos professores são felizes porque ganham o suficiente, eles fazem a faculdade”*. No entanto, quando Verinha de seu Mané Miguel se refere a um salário “suficiente”, estabelece como parâmetro o salário que recebiam quando eram contratadas pelo município, o qual não era suficiente nem para sua sobrevivência, muito menos para pagar a faculdade⁹ das professoras que ainda buscavam concluir a graduação. Esse entendimento é ratificado quando Verinha complementa: *“porque o município paga muito pouco e não tinha essa prioridade [de contribuir com a formação das professoras], porque 220 reais, há dois anos atrás, não dava pra fazer faculdade.”*

Por isso, embora considerem como conquista ter professores e coordenadores indígenas atuando nas escolas pankará (função que até então era desempenhada, predominantemente, por professores não indígenas vinculados ao município), estes professores e coordenadores são mantidos pelo Estado, ainda, sob a forma de contratação temporária, sem garantia de condições dignas de trabalho e direitos trabalhistas. Situação esta que se agrava em decorrência da deficiência e da lentidão do governo do estado nos encaminhamentos para a criação da categoria professor indígena¹⁰.

As mudanças que são elencadas pela coordenadora Verinha de seu Mané Miguel e que são evidenciadas também pelas professoras Lenira, Iêda e Tacira têm impactos

⁹Parte considerável das professoras indígenas e quilombolas buscam formação docente por meio de faculdades privadas, boa parte delas situadas em municípios circunvizinhos, relativamente próximas ao território onde estas população habitam.

¹⁰A discussão em torno da criação da categoria professor indígena tem sido fomentada pelo movimento indígena não só em Pernambuco, mas em diversos estados do Brasil. Em Pernambuco, a proposta que estabelece as normas da categoria de professor indígena está em tramitação na Secretaria de Educação (SEE/PE) desde 2011, quase dez anos após a estadualização das escolas indígenas. A criação da categoria para professor indígena é uma das estratégias encontradas para reverter a situação de precarização do trabalho dos professores indígenas junto às suas comunidades. Apesar de ser esta uma discussão que possui diversos desdobramentos junto às próprias comunidades, uma vez que os mecanismos de admissão de professores, servidos públicos, são realizados via concurso público e estão condicionados a parâmetros já instituídos constitucionalmente e via editais, ainda é necessário problematizar a aplicação, irrestrita, de todos estes critérios, aparatos legais e normativos junto às comunidades indígenas.

significativos no exercício da profissão docente, tais como o aumento na remuneração destes professores indígenas, reformas na estrutura física das escolas, melhoria na merenda escolar e no próprio acesso aos materiais didáticos (antes muito precária).

No entanto, os recursos disponibilizados para a realização destas ações nas escolas indígenas ainda não fazem parte de orçamento efetivo da Secretaria de Educação do Estado, de modo que o recurso financeiro é encaminhado para ser utilizado pelas escolas da rede pública, sendo a partir daí redistribuídos para as escolas indígenas. Neste formato de gestão dos recursos financeiros, o governo do Estado não considera as demandas específicas e diferenciadas das escolas indígenas (seja para reforma, construção, produção e aquisição de material didático, etc.), equiparando-as às demais escolas públicas, não indígenas, localizadas em contextos culturais, geográficos e climáticos diferenciados das escolas indígenas. Por fim, o recurso destinado às escolas indígenas é insuficiente para atender as diversas demandas destas comunidades tradicionais.

No que tange às mudanças no processo de gestão educacional, a participação tanto dos professores como das lideranças Pankará é outro aspecto que afirmam ter alcançado avanços positivos, em termo de autonomia. Entretanto, apesar de implementarem seu próprio sistema de gestão escolar, coordenados pela Organização Interna de Educação Escolar Pankará (OIEEP)¹¹ (também criada neste contexto pelo povo), bem como o poder para eleger seus representantes, para redefinir seus calendários escolares, quase sempre as decisões tomadas a partir destas instâncias não são diretamente e oficialmente reconhecidas pelo governo do Estado. Esta situação provoca sérios entraves nos encaminhamentos internos e cotidianos da escola, tanto no âmbito administrativo como pedagógico, especialmente junto à Gerência Regional de Educação (GRE), instância estadual que monitora as escolas Pankará.

Portanto, a autonomia, quando entendida em relação às condições sob as quais estavam submetidos os docentes, lideranças e estudantes indígenas quando as escolas eram municipais, representa um avanço. No entanto, estes avanços são parciais e relativos, tendo em vista as condições de autogestão, autogoverno, autoinstituição da própria comunidade por meio de sua educação escolar, pelas condições limitantes, ainda, em que exercem sua participação, bem como ao seu pouco ou quase nenhum poder de decisão para resolver estas problemáticas de cunho administrativo-pedagógico da escola.

¹¹ A OIEEP foi criada pelo próprio povo Pankará e é composta por todos os professores(as) pankará com o apoio das suas lideranças. Esta organização foi criada com a finalidade de articular a comunidade nas reflexões em torno da Educação pankará, bem com o intuito de encaminhar e conduzir política e pedagogicamente sua educação.

Estes aspectos pontuados sinalizam a demanda do grupo para a criação de mecanismos e aparatos jurídicos e administrativos no sistema de educação estadual que legitimem oficialmente estas mudanças político-pedagógicas, que têm sido realizadas na comunidade. Isto porque apesar de estas mudanças implementadas pelo povo serem relevantes e responderem às necessidades cotidianas próprias da comunidade, elas não são alimentadas, garantidas e mantidas pelo governo do estado, não são integradas à política de educação escolar indígena. A estas revelias, buscam, em resistência, fortalecer uma política interna, sustentada pelo interesse e mobilização coletiva, acionada paralelamente à política oficial, mantida com recursos e apoio coletivo do próprio grupo.

Entretanto, há aspectos importantes que estão evidenciados nestes entraves entre a autonomia do grupo, frente à criação de política interna do grupo, produzida a partir das demandas coletivas, e aquelas que parecem estar distantes e produzidas a partir dos interesses hegemônicos. Assim, tentamos avançar na tensão que recai quase sempre na relação entre “eu” e o “outro”, entre o específico e o global, entre o particular e o universal.

Embora a discussão da alteridade emerja como um dos temas principais para pensar esta autonomia, ninguém é “sujeito da autonomia de ninguém”, como afirma Freire (1997, p. 107). O sujeito, para transformá-la, deverá utilizar-se do sentido do ‘outro’, um desafio que se revela como permanente, pois a autonomia é uma relação social em que a questão da alteridade, do “outro”, está sempre presente (CASTORIADIS, 1982).

E neste contexto, o ‘outro’, indígena ou não, está implicado nas redes de mobilização da retomada, representado, inclusive, pelas próprias instituições indígenas, instituições não governamentais e governamentais, parte delas compondo o próprio sistema de educação da rede estadual. É por isso que uma das maiores dificuldades neste projeto de autonomia se dá no campo da alteridade, da política pública, na relação com o estado brasileiro.

Segundo D’Angelis (2012, p. 221-222), isso ocorre porque:

Em geral são os Estados da federação, por meio de suas Secretarias de Educação – e, nelas, do respectivo setor encarregado da “Educação Indígena” – quem decide quando e como se fará formação inicial ou continuada de professores indígenas, quando e como serão feitos concursos para contratação de professores para áreas indígenas, quando e como serão planejadas e executadas obras de construção para escolas em áreas indígenas, quem serão os diretores nomeados para as escolas indígenas, etc. Os Estados também querem conduzir (e conduzem) a elaboração ou aprovação do que seriam os Projetos Pedagógicos das escolas, seus Regimentos Internos e tudo o que se refere ao ensino dentro delas.

O fragmento de texto supracitado se reporta às intervenções coercitivas dos Estados, pois, uma vez sendo responsável pela execução da política pública, boa parte das vezes interferem sem interagir, ou ainda interagem na perspectiva da adaptação dos meios e não da construção participativa e decisória com os sujeitos/atores/autores da comunidade. Ou seja, não consideram o projeto de autonomia, enquanto atividade contínua, lúcida e deliberativa, onde a participação destes sujeitos seja garantida, não só no cumprimento do que é instituído pelo Estado, mas na construção coletiva dos marcos regulatórios, normativos e legislativos de sua própria educação escolar (CASTORIADIS, 1992).

Para tanto, embora o nível de tensão na relação entre o estado e o povo indígena (localizados nos respectivos limites territoriais destes estados) varie, e uma vez que a educação escolar destas populações indígenas esteja vinculada ao sistema oficial de educação escolar, ele estará submetido às normas e leis que o regem. Isto tanto tem sido um dos argumentos elaborados para questionar a autonomia da escola indígena vinculada ao sistema educacional nacional (D'ANGELIS, 2012), quanto tem sido motivo para reivindicar a necessidade de criação de um sistema de educação próprio para a educação escolar indígena (ALMEIDA, 2010).

Ambas as perspectivas têm como elemento central a crítica de como vem sendo concebida a autonomia da escola indígena. Entretanto, a primeira, apesar de delinear o desafios e entraves das comunidades indígenas junto aos órgãos públicos para implementação da escola indígena, assume um caráter pessimista quando afirma que “a autonomia das escolas indígenas é uma meta destinada ao fracasso” (D'ANGELIS, 2012, p. 217). A segunda, apesar de também situar parte destes limites, destaca que para o desenvolvimento da autonomia das escolas indígenas, é necessária uma mudança nos mecanismos de gestão da política pública, ou seja, é fundamental a participação efetiva dos índios na criação de um sistema educacional próprio.

Nesta última perspectiva, a instituição da autonomia da escola indígena é concebida como processo que só poderá desenvolver-se dentro de um sistema educacional que atenda às demandas dos povos indígenas, como parâmetros e regulamentos próprios. Aspectos que também reforçam que esta autonomia só é possível se estiver ligada à criação de políticas públicas específicas, a partir de critérios que possibilitem aprofundar discussões, a fim de avançar nestas relações de alteridade, que envolvem dimensões interligadas do local-global: interseção onde tem sido instituída a escola indígena.



Fonte: Arquivo pessoal da autora durante o VII Movimento de Cultura, realizado no mês de maio de 2011. Na ocasião, o Pajé João Miguel puxa o toré dentro da escola com as crianças

CAPÍTULO 4

O Currículo em “Movimentos” e Saberes em Fronteiras

4 O CURRÍCULO EM “MOVIMENTOS” E SABERES EM FRONTEIRAS

O contexto, entrevisto no capítulo anterior, configura o currículo em “movimentos” a partir das várias versões expressas, seja como artefato social ou prática educativa. No conjunto dos acontecimentos, representações oscilam entre esta e aquela versão, ou ainda, invenções produzidas no âmbito do movimento indígena e que são influenciadas pelas mais diversas instituições com quem se relacionam, com quem discutem e elaboram este currículo.

Conforme analisamos, ora o currículo é tratado como planejamento, documento escolar, ora como uma prática social e educativa que é construída por meio de dinâmicas sociais, nas quais praticamente se dissolvem as fronteiras entre comunidade e escola, entre os demais espaços da comunidade e o espaço escolar. Esta última noção já é apontada pela professora Jandira, quando afirma: “[...] *o currículo não é restrito a escola*”. Sobre essa mesma perspectiva Lenira, também, reforça que este currículo é vivenciado “*dentro do povo, nas escolas, nos terreiros. Em todos os movimentos cultural, a gente tá trabalhando na base desse currículo*”. É, portanto, essa mobilidade – que não é concebida apenas no seu sentido físico, mas abrange a mobilização de saberes, discursos, sentidos – que a escola propicia aos estudantes.

Por meio dessa mobilidade são construídos e legitimados saberes, discursos, sentidos, pois é a partir destes movimentos que são promovidos aos estudantes acesso a outros espaços e sujeitos da comunidade, o que ratifica essa concepção abrangente do currículo, como uma prática de significação (SILVA, 2001), ou seja, como uma prática que atribui e legitima sentidos que extravasam o contexto escolar. É por isso que por meio destes movimentos são minimizadas e praticamente desfeitas as fronteiras que separam escola e comunidade.

Sobre esse movimento a coordenadora Moema declara “[...] *a gente mostra pro aluno, traz a comunidade pra escola, leva os alunos no terreiro e faz esse movimento*”. Assim, ao ampliar o campo de abrangência onde e por meio do qual este currículo é vivenciado, potencializa-se a função desta escola ou, ainda, a recria-se, buscando também junto às lideranças políticas e religiosas e demais pessoas da comunidade os saberes, símbolos e sentidos que são vividos e produzidos para com eles identificarem-se enquanto coletivo. Mas, além disso, sobretudo para reativar estes elementos junto ao grupo, reforçá-los, uma vez que são eles que também constituem o processo de reelaboração cultural.

Para a coordenadora Moema, “*há um saber nesse movimento que a gente transformou a escola num espaço de produção de conhecimento, mas acima de tudo de*

mobilização do povo”. A partir destes movimentos, os índios estabelecem estreita ligação com o contexto social e político no qual o grupo reafirma sua identidade étnica, reivindica e busca garantir seus direitos. Por meio deles são produzidas situações de aprendizagens nas quais as crianças e jovens vivenciam, observam e interagem com as lideranças, possibilitando que desde cedo se engajem nas lutas em prol das demandas coletivas.

Em direção semelhante, Meliá (1999, p. 15) segue em sua análise acerca da escola indígena, concebendo-a também como um “[...] lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito”. É a partir desta educação escolar que, segundo o autor, “[...] professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola” (Idem, p. 15). No entanto, apesar destes aspectos aludidos, este redimensionamento da escola, do modo como analisamos junto ao povo Pankará, precisa ser cuidadosamente estudado, considerando suas repercussões na educação e junto à própria comunidade, considerando, inclusive, o caráter normatizador e padronizador inerente à prática escolar e que são amparadas e orientadas pelo currículo da escola indígena.

Dessa forma, ao ampliar a atuação da escola na comunidade (e do currículo escolar), corre-se o risco de condicionar e submeter espaços, sujeitos e saberes da comunidade aos mesmos parâmetros que regem a instituição escolar. E mesmo que estejamos nos referindo a uma “escola indígena”¹², não podemos nos esquecer de que esta mesma escola tem sido construída a partir de projetos, programas de ensino-aprendizagem e de formação de professores que têm como referência – seja para reproduzir, reformular ou contestar – a escola formal, ou seja, a escola moderna (KAHN; FRANCHETTO, 1994), de maneira que a escola indígena tem sido construída como uma adaptação da escola convencional.

4.1 Saberes em fronteiras: as relações de identidade/alteridade no currículo

No discurso das interlocutoras, a relação entre identidade/alteridade desponta de forma enfática ao tratarem tanto sobre a educação escolar como sobre o currículo escolar. Este sentido também nos orienta e nos ajuda a analisar como estes sujeitos lidam com estas fronteiras criadas e como estas fronteiras perpassam a construção e reconstrução do seu

¹² Ao destacar a “escola indígena”, pretendemos acentuar que apesar de existir margens na legislação para que a escola seja redefinida a partir das características particulares próprias do contexto sociocultural do grupo indígena onde ela está implementada, ao mesmo tempo em que ela é modificada pelo grupo indígena ela não deixa de ser escola, ou seja, um espaço-tempo que tem parâmetros e padrões específicos para a formação e educação humana.

currículo. A centralidade da relação identidade/alteridade se desvela transversalmente em suas falas, também como uma referência por meio da qual estas professoras configuram saberes, movimento que assume diferentes direções, de maneira, que ora estas fronteiras construídas são acentuadas, ora deslocadas, e sobre a espreita de serem dissolvidas passam a ser intensamente vigiadas.

É importante, contudo, ressaltar que concebemos estas fronteiras organizadas também pela articulação de saberes, por meio do currículo, pelo seu duplo sentido, seja como demarcadoras de limites, sinalizando o contraste entre diferentes identidades, mas ao mesmo tempo como conexões, zonas de ligação, troca e comunicação (BARTH, 1998; TASSINARI, 2001). Tal como afirma Barth (1998, p. 195), “o ponto central da pesquisa torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange”. Para Tassinari (2001, p. 65), isso se explica porque tanto cultura quanto sociedade “não são unidades fechadas, autocontidas, limitadas”, ambas nos permitem atentar para os fluxos, trânsitos, movimentos tanto de pessoas, como também de saberes.

Essa compreensão nos ajuda a analisar a importância que estas fronteiras assumem no discurso das interlocutoras, pois mesmo que sejam reafirmadas, reforçadas para demarcar suas identidades, territórios, e também para demarcar o currículo, o qual também pode ser compreendido como um território de saberes, elas não limitam ou contêm o fluxo destes saberes (SILVA, 1999).

Isso ocorre, também, porque as culturas não são fechadas ao trânsito, à troca, ao fluxo das pessoas, logo, também não fechadas ao fluxo dos saberes que por meio destas pessoas são ensinados. Dessa maneira, o reforço destas fronteiras, marcante na discussão curricular, é um recurso estratégico ao processo de diferenciação acionado pelos Pankará, por meio dos quais estabelecem parâmetros contrastivos e tentam reafirmar territórios de saber nas disputas acirradas por poder.

Por meio destas fronteiras, os “outros” são situados como estrangeiros, pertencentes a outros grupos, sociedade, sendo, dessa maneira, preservados também os limites que os encerram (BARTH, 1998). Essa é a ideia que cria e reforça as fronteiras étnicas, comumente classificadas pelos índios pankará por meios dos termos: nós/eles, “dentro/fora”, “local/global”, particular/universal.

É sobre isso que Silva afirma:

A identidade está sempre ligada a uma forte separação “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não

são aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicações de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2011, p. 82) .

A instituição de fronteiras étnicas realizadas a partir do processo de diferenciação é como um elo a partir do qual se define a pertença ao grupo (gerada a partir dos laços de parentesco, da história, da religiosidade, do território, da escola, do currículo, dos saberes, ou seja, da formação de sua própria identidade étnica), mas também é, conseqüentemente, fator de distinção, de limite, diante daqueles que não partilham estas pertenças.

Ao refletir acerca das fronteiras étnicas e dos saberes que por meio delas são mobilizados e articulados, nos remetemos ao processo de “emergência étnica” do próprio grupo. “Emergência étnica” é uma expressão utilizada por Arruti (1995) para tratar sobre o processo, que tem início por volta da década de 1930, em que os índios no Nordeste reaparecem à sociedade brasileira. Isso ocorre depois de um longo período quando enfrentam as ações estratégicas do estado brasileiro (guerra, conversão e mistura) para a assimilação e integração destas populações à sociedade majoritária. Quando trata do processo de emergência étnica dos índios no Nordeste, Arruti (1995, p. 76) afirma que:

[...] é preciso percebê-la em seu aspecto simbólico, pois os caminhos dessa emergência são trilhados quando os índios [...] recuperam imagens e relações esquecidas, produzem ritos, engendram mitos, elegem heróis, num intenso reencantamento do mundo.

É a partir desta dinâmica da emergência étnica do povo pankará que são construídas e reafirmada suas fronteiras étnicas, as mesmas que demandam a articulação de diversos saberes, símbolos, sentidos, na tessitura dessa diferença étnica, um processo que se ramifica e é fabricado por meio do currículo.

Assim, este processo de construção de fronteiras promovidoas pelo coletivo são estrategicamente desencadeadas a partir de vários níveis institucionais: a partir da escola, do currículo, dos saberes ensinados, e ainda nas disputas que ocorrem em torno da definição da própria política curricular indígena, todos estes níveis interligados entre si podem também ser analisados como espaços de fronteiras, constituídos pela dupla valência, que tanto se evidencia pelos limites que buscam encerrar, como pelas trocas e trânsitos que propiciam.

É nessa direção que Ananda problematiza as tensões que estão postas na implementação dos parâmetros legais que orientavam a construção e organização da matriz curricular oficial: “[...] *tem os saberes lá na matriz, tem a parte diversificada, a parte comum, e a gente não quer ficar na parte diversificada*”. Ao tratar do currículo enquanto política

curricular, Ananda problematiza o marco legal instituído e as desigualdades que se expressam a partir da carga horária destinada à base nacional comum e à parte diversificada, parâmetro que também orientou a composição do currículo escolar Pankará.

Ao questionar esta relação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a coordenadora não só evidencia as assimetrias que orientam a lógica de constituição do currículo oficial e que repercutem na própria formação do currículo Pankará, mas sublinha a posição, ou ainda, o lugar que tais políticas destinam aos saberes e conhecimentos culturais do povo (BRASIL, 1998). Um entendimento estratégico que visa o reforço de fronteiras e que se contrapõe ao que é concebido pela prática curricular, uma vez que estes saberes, apesar de estarem classificados na matriz curricular como diferentes, estão intimamente articulados entre si, como explicita o próprio documento legal.

Entretanto, as normas legais como um dos mecanismos discursivos da política curricular orientam ações, as quais possibilitam “[...] os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressem sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2001, p. 11). É essa dominância que está implícita nas normatizações do currículo, pois ao situar os saberes tradicionais do povo na parte diversificada, com menor carga horária, e os saberes e conhecimentos concebidos como “universais”, com a maior carga horária reforça o interesse e poder dominante (BRASIL, 1999).

Estes aspectos são aludidos pela professora Tacira, quando trata sobre a perspectiva de formação assumida pela escola, e nela destaca as relações entre os pankará e a sociedade envolvente, conforme afirma: *“porque infelizmente o mundo não é aqui, não é Pankará, você tem que tá preparando para aqui, o ambiente que ele vive, mas o ambiente que ele vai ter contato”*. Neste sentido, ela reforça as fronteiras entre *“o mundo aqui”* e aquele *“ambiente que ele [estudante] vai ter contato”*. Entretanto, acentua que *“infelizmente o mundo não é aqui”*, ou seja, o mundo com o qual convivem é mais abrangente e demanda a relação, contato com outros sujeitos, espaços, por isso constitui-se desafio para o qual devem estar preparados.

Por este ponto de vista de Tacira, podemos compreender a dupla função da escola pankará, tanto na formação para a vida na aldeia, como também para *“o ambiente que ele vai ter contato”*, ou seja, na relação com outras sociedades. Este é um ponto importante que demanda um duplo esforço da comunidade educativa no fazer escolar, pois precisam estar atentos e preparados para abranger diversos saberes por meio do currículo, de maneira que esta demanda seja plenamente suprida. Por isso que Tacira sugere que *“infelizmente o mundo*

não é aqui”, ou seja, não se restringe apenas à aldeia, o que demanda, portanto, essa dupla tarefa.

Esta discussão também é abordada por Baniwá (2011, p. 217):

A crítica, portanto, está focada na ideia da escola indígena diferenciada e intercultural como uma instituição para dar conta tanto dos conhecimentos e valores do mundo indígena quanto dos conhecimentos e valores do mundo não indígena. Uso aqui o termo intercultural como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade; ao contrário, fomentando o dinamismo e o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Uma coisa é estimular e mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas, outra é assumir a responsabilidade pela educação tradicional e moderna ao mesmo tempo.

A crítica do autor nos ajuda a distinguir os dilemas que estão situados nestas fronteiras, e no duplo esforço que a escola pankará busca realizar, problemática que a professora Tacira evoca, e que emerge na confluência dos saberes que são ensinados por meio do currículo escolar. É importante ressaltar que, sendo a escola uma instituição criada pela sociedade não indígena, ocidental, com uma finalidade que parte dos anseios dessa mesma sociedade, dificilmente será por meio dela que os povos indígenas irão alcançar essa dupla meta. Esta é a compreensão que Baniwá (2011, p. 217) reforça ao afirmar que a escola, no máximo, responderá “[...] ao desejo dos povos indígenas no tocante ao acesso aos conhecimentos e valores do mundo branco que lhes interessam; assim mesmo, para que este acesso seja satisfatório, ela precisa ser completamente mudada e adequada para esta função”.

É em torno destas adaptações e mudanças da escola, do currículo, que as professoras pankará apontam as principais dificuldades enfrentadas. Isso porque, ao realizar estes ajustes e transformações da escola, currículo e saberes, a comunidade educativa busca responder suas próprias demandas locais, sem, contudo, negar aquelas que são decorrentes da sociedade majoritária. Uma busca que é realizada tanto por meio das trocas e relações, como também das tensões, dos limites e ameaças que tais trocas parecem provocar ao projeto identitário e educativo diferenciado, sendo, portanto, fundamental a compreensão política e pedagógica dos saberes, valores, espaços, tempos e sujeitos que são acionados, deslocados e relocados, criados e recriados nessa dilemática tarefa de mediar, de gerir conflitos na própria reelaboração cultural. Um processo constante de vigiar as fronteiras.

Considerando estes aspectos e entendimentos, prosseguiremos na intenção de identificar e discutir como as interlocutoras concebem este currículo escolar. Sendo assim, nos interessa compreender as versões e invenções do currículo construídas por meio destas fronteiras, sejam enquanto políticas curriculares, prescritas e documentais, enquanto relação

intercultural, expressa por meio das trocas e entrecruzamentos entre os saberes culturais do povo e os saberes universais, seja como uma prática educativa para a “formação de guerreiros”.

4.2 O currículo como versão e invenção

“E agora, o que a gente vai colocar nesse planejamento pra ser diferente?” (Ananda)

A pergunta que subtitula este tópico é uma das inquietações expressas pela coordenadora Ananda, quando explica sobre as mudanças que ocorrem na educação escolar e no currículo da escola Pankará, logo depois do reconhecimento étnico do grupo em 2003. Segundo relata, no ano seguinte, as professoras se reuniram na aldeia Casa Nova para discutir sobre os redirecionamentos que dariam à educação escolar dentro do território, pois desde então a escola estava oficialmente reconhecida como escola indígena. É nesse período que começam a realizar reuniões para discutir sobre o currículo, ou ainda, como afirmam, “*para fazer esse planejamento*”, e, assim, pensar o que será ensinado, pois sendo uma escola indígena deveria se distinguir das demais.

É nessa direção, que a coordenadora explicita a preocupação que este currículo precisa ser diferente, ou ainda, identificando a necessidade de fazê-lo diferente do currículo das demais escolas. A diferença que tanto é produzida enquanto currículo, como por meio dele, nesse sentido, é um argumento que aparece fortemente no discurso das professoras, pela necessidade de responder ao estado e envolvente, não indígena, que cobram por esta diferença, pois aprenderam a ver os índios por meio dela. Este último aspecto reforça seu uso essencialista, mas que consiste muito mais numa estratégia política acionada para reivindicar seus direitos e meios de sobrevivência, do que propriamente como algo que lhes é essencial (AIRES, 2000).

Por isso, essa diferença só será considerada importante depois que o povo pankará é oficialmente reconhecido como povo indígena, pois, antes disso, nem mesmo os Pankará, apesar de durante décadas lutarem por este reconhecimento, não se percebiam como diferentes dos demais. A diferença neste sentido tem mais a ver com comportamento e práticas culturais que são identificadas pela sociedade majoritária como “essencialmente” indígenas.

A visão da diferença, portanto, tem um caráter fortemente essencialista. E é por isso também que os pankará não se consideravam e nem reivindicavam junto ao município que sua

educação escolar e currículo fossem diferentes. Ananda reforça esse entendimento ao afirmar que antes “*não se trabalhava [na escola] a questão dá... que nós éramos povos indígenas, que eles tinha uma história, nunca nada disso, isso veio a partir de 2004*”.

Assim, esse direito à diferença só será reivindicado quando compreendem, no contexto de sua própria emergência étnica e na militância pela garantia de seus direitos fundamentais e específicos, o poder desta diferença identitária. É nesse contexto que esta diferença, apesar de ser concebida predominantemente pelo seu caráter essencialista, torna-se estratégica no campo de suas reivindicações políticas. Assim, a escola e o currículo, sejam eles versões e invenções, passam a ser reconstruídos de modo a se distinguir da escola e currículo oficiais. São estas diferenças, construídas na/por meio da escola e do currículo, que corroboram para a própria reelaboração cultural e para fortalecer a ideia de homogeneização necessárias ao fortalecimento do grupo, ou seja, do “povo indígena” (AIRES, 2000).

Para Silva (2011, p. 76), é necessário considerar a diferença, na organização curricular, “[...] não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas”. É essa ambivalência da diferença que destacamos ao tratar o currículo como produto/processo, versão/invenção. Entretanto, a partir delas é que a identidade se afirma no próprio processo de diferenciação. É por isso que, segundo Silva (2011), identidade e diferença são mutuamente determinadas.

É nesse sentido aludido pelo autor que a professora Lenira diferencia “*o ensino da cidade*” e “*o ensino no povo*”. Segundo afirma, na cidade as professoras vão “*ensinar só aquilo de coisas de livros, e só*”, em contrapartida, no povo será trabalhado “*com a pesquisa, com anciões, com as lideranças, com os coordenadores, com os pajés. A gente tem aquele movimento também, aquela visita do pajé, daquela comunidade na escola, ali fortalece muito a cultura*”. No entanto, ao compará-lo, concebe aquilo que identifica “o ensino no povo”, e aquilo que o diferencia do ensino da cidade, ou seja, identidade e diferença estão mutuamente determinadas entre si, pois, mesmo que “o ensino no povo” seja diferente daquele da cidade, esta diferença, ainda que seja pela ausência de características comuns, é determinada na relação estabelecida entre um e outro.

Para Lenira, na escola pankará: “*ali eles [os professores] vão trabalhar falando da natureza, sobre os pontos sagrados, sobre a roça, as nascentes, ali eles vão envolvendo a aprendizagem dos anciões*”. Saberes que são diferenciais e que acenam para os principais aspectos que diferenciam o ensino da cidade do ensino no povo estão diretamente relacionados à espacialidade, às pessoas envolvidas, em especial as pessoas que ocupam uma

função de liderança na comunidade, seja o coordenador, os pajés, ou ainda aqueles que detêm a memória do povo, os anciãos. Além disso, as visitas à escola destas pessoas que são instituídas como autoridades (pajés, lideranças de aldeia, anciãos), e também dos constantes movimentos escola-comunidade-escola.

Ao recuperar cada um destes elementos mencionados pela professora e que dão corpo às diferenças, marcas desse currículo ensinado na escola Pankará, consideramos cada um deles como constitutivos de uma tradição inventada. Hobsbawn e Ranger(2002) compreende “tradição inventada” como:

[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN e RANGER, 2002, p. 9).

É enquanto “tradição inventada” que concebemos esse currículo elaborado a partir de práticas de diferenciação, necessárias e prementes ao povo Pankará. Dito de outra forma, o currículo tal como pensamos se torna um meio estratégico para instituir uma continuidade histórica que ofereça sentido e direção as suas lutas coletivas, mas também que possibilite que esta luta possa ser continuada pelos mais jovens.

Para a professora Jandira, este é o sentido da prática docente: “*a gente trabalha nas escolas justamente pra que aqueles alunos conheçam e continuem a luta, porque são eles que vão continuar*”. É nessa perspectiva, relacionada “à invenção de uma continuidade histórica”, tal como expressam Hobsbawn e Ranger (2002), que compreendemos a função desempenhada pelos professores, anciãos e lideranças no âmbito escolar e seu esforço e preocupação com essa diferenciação por meio do currículo.

Conforme Hobsbawn e Ranger (2002, p. 15):

Muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos – inclusive o nacionalismo – sem antecessores tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica, por exemplo, através da criação de um passado antigo que extrapole a continuidade histórica real seja pela lenda (Baodiceia, Vercingetórix, Armínio, o Querusco) ou pela invenção (Ossian, manuscritos medievais tchecos). Também é óbvio que símbolos e acessórios inteiramente novos foram criados como parte de movimentos e Estados nacionais, tais como o hino nacional (dos quais o britânico, feito em 1740, parece ser o mais antigo), a bandeira nacional (ainda bastante influenciada pela bandeira tricolor da Revolução Francesa, criada no período de 1790 e 1794), ou a personificação da “Nação” por meio de símbolos ou imagens oficiais [...]

No conjunto dos elementos referidos anteriormente pela professora Lenira, podemos identificar alguns dos símbolos que são instituídos com a função de imprimir a ideia de coesão social, legitimando instituições, status, relações de autoridade, sistema de valores e padrões de comportamento ao grupo. No conjunto destes interesses políticos são mobilizadas versões e invenções das diferenças, agregadas as outras funções sociais do currículo, que vão além de promover a alfabetização, letramento e o ensino dos conhecimentos convencionalmente ensinados nas demais escolas. Afinal, por meio desse currículo, conforme as professoras, é que as crianças também serão ensinadas nesta indianidade. Dessa forma, no decorrer dessa trajetória serão reafirmados e ensinados o sistema de valores e também de controle social do grupo, os saberes culturais e simbólicos desta indianidade, bem como serão ensinados o respeito aos mais velhos e às lideranças indígenas, uma vez que é por meio delas que instituem e legitimam sua própria organização social. Para tanto, o projeto do currículo assumirá, a partir do discurso dos professores Pankará, diferentes versões, ou ainda, ele será reinventado de diferentes modos.

“As matrizes, as propostas... é tudo que uma escola tem que ter, [né?]” (Ananda)

O entendimento do currículo enquanto documento (matrizes, propostas, programas curriculares, planejamento) que rege o ensino escolar é frequentemente uma concepção referencial no discurso das interlocutoras. Apesar disso, Ananda expressa esse entendimento questionando o sentido dominante atribuído à escola e ao currículo: *“as matrizes, as propostas... é tudo que uma escola tem que ter, [né?]”*.

É por meio das matrizes, propostas, programas curriculares, etc., que o currículo escolar é legitimado pela rede estadual de ensino. Neste sentido, Ananda se refere às matrizes e propostas curriculares como *“tudo que uma escola tem que ter”* e a partir da quais define uma das principais problemáticas que enfrentam quando tratam sobre a construção curricular, entendendo-a como: a elaboração de programas curriculares das disciplinas e de uma matriz curricular específica.

Desde 2010, a construção de uma matriz curricular específica passa a ser uma das demandas pautadas junto a SEE/PE, e não apenas pelo povo Pankará, mas pelos demais povos indígenas no estado. Essa demanda, entretanto, é pautada tanto como uma necessidade de orientar o trabalho dos professores e o ensino dos alunos, em sintonia com aquilo que estabeleceram por meio do seu próprio Projeto Político Pedagógico, mas também como forma

de se distinguir frente às matrizes curriculares das demais escolas da rede estadual¹³. Assim, buscam criar uma alternativa àquelas que foram instituídas pelas SEE/PE, pois conforme afirma a coordenadora Ananda, sabem que “*essas questões normativas das escolas, que também, que isso influencia muito nessa questão dos saberes [ensinados na escola Pankará]*”.

Em resposta à insatisfação e à demanda pautada pelos povos indígenas em PE (pois esse posicionamento também foi um posicionamento da Copipe), a SEE/PE promove um processo de formação junto aos professores, com a finalidade de construir uma matriz curricular específica. Assim, essa demanda dos povos indígenas por uma discussão sobre o currículo vai sendo conduzida com o foco na construção de documentos curriculares, entre eles os programas curriculares e em seguida uma matriz curricular específica.

O processo de formação conduzido pela SEE/PE, que teve como objetivo a discussão e construção do “currículo intercultural” junto aos professores indígenas, de todos os povos no estado, se deu predominantemente com foco na construção destes documentos, tanto os programas como as matrizes curriculares. Esta situação reforça a perspectiva de controle e regulação predominante na abordagem da SEE/PE, embora estes aspectos sejam inerentes à própria discussão curricular, tal como afirma Appel (2006, p. 86), quando expressa que “[...] o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social”. Todavia, este processo de construção curricular vai sendo desenvolvido de modo gradativo, e sendo denominado pela própria SEE/PE como a estruturação/construção do “currículo intercultural”.

Ao reafirmar o processo, nesta direção, o governo do estado (representado pela SEE/PE), como forma de exercer o controle e conservar a estabilidade social necessária para gerir a educação escolar indígena, concentra essa discussão com foco expressivo no currículo enquanto mecanismo de controle social.

Nessa ótica, o currículo reduz-se apenas a um componente de uma maquinaria escolar (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992), que é forjada pelo estado para exercer o controle social da educação escolar indígena, do mesmo modo como é concebido nas demais modalidades de ensino não indígena. Poderíamos ainda nos reportar aos outros mecanismos que estão associados ao currículo a partir da lógica estatal, tal como a criação de sistemas de avaliação: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino (Sinae), Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb) e o próprio Sistema de informações educacionais de Pernambuco (Siepe). Esses sistemas, também aplicados às escolas indígenas, são organizados com a

¹³Ver Anexo C.

finalidade de monitorar e fiscalizar aquilo que é ensinado, bem como avaliar o rendimento das escolas públicas em âmbito local e nacional.

Ao se referir ao Siepe, a professora Tacira relata: “[...] *a gente é monitorada a cada bimestre, toda vez quando é pra fechar a gente tem que passar os conteúdos que são trabalhados [...] é complicado o monitoramento, porque qualquer conteúdo que você não der, eles vão perguntar, porque?*”. No entanto, Ananda, apesar de identificar que tais sistemas de avaliação sejam importantes para verificar deficiências e corrigi-las, afirma sobre o Saeb: “*a gente pode perceber com essas avaliações feitas pelo SAEB, que a gente poderia tá melhorando mais na questão dos conhecimentos matemáticos*”. Ananda conclui que tais mecanismos, que denomina de “*as burocracias do próprio sistema de ensino faz com que os professores, às vezes, deixe de estar trabalhando aquilo que seria interessante, importante naquele momento [para o povo] pra atender uma norma*”.

Entretanto, para os professores indígenas, também interessa construir esse “currículo intercultural”, pois sabem que ele é um aparato que pode lhes servir, uma vez que buscam nessa correlação de forças resistir ao controle do Estado, restituir a própria autonomia historicamente violada, se autogerir e se autogovernar. É com este fim que, também, buscam implementar os fundamentos para sua própria educação escolar, por meio da instituição dos eixos temáticos, os mesmos que serão fundamentais à organização curricular. Estes eixos temáticos são: terra, identidade, organização, história e interculturalidade. A implementação do currículo escolar a partir destes eixos temáticos é realizada numa lógica que é semelhante àquela que utilizada pela rede estadual de ensino, entretanto os eixos temáticos utilizados pelos povos indígenas são diferenciados. É assim que buscam se distinguir do modelo curricular dominante (os eixos temáticos, as disciplinas e conhecimentos da base nacional comum), apesar de articular-se a ele num hibridismo que por vezes parece contraditoriamente subsumir a lógica disciplinar majoritária¹⁴.

Todas estas tentativas canalizadas pelo povo Pankará são parte da necessidade de criar uma ideia de coesão e unidade entre o grupo e, nesse sentido, a educação e o ensino se constituem fortes aliados nesse projeto político que buscam concretizar. Deste modo, compreendemos que este papel, da educação, encontra-se intimamente vinculado aos jogos de poder (ELIAS, 2005) e ao poder que tal coesão e unidade conferem nestas figurações (ELIAS, 1978), que são um campo ostensivo e acirrado onde disputam bens materiais e simbólicos, entre eles o próprio território e as condições de vida e sobrevivência nele e por meio dele.

¹⁴Discussão que iremos retomar no capítulo 5.

Na direção de instaurar mecanismos que permitam a escola cumprir com estas funções políticas, bem como diante do crescimento tanto da demanda de alunos (decorrente da ampliação do ensino escolar dentro do território), como do aumento do número de professores, o povo indígena Pankará também reivindica a sistematização do currículo à SEE/PE e ao CEEIN/PE. É nesse sentido que Ananda afirma que tem “*uma angustia de ver ali, vamos concluir, vamos concluir [...] mas pelo menos sistematizar*”, pois, conforme afirma a professora Lenira, antes de ser considerada uma escola indígena (ocasião em que a escola era municipal), “*o planejamento a gente recebia pronto*”.

Outros elementos são associados a esta discussão do currículo, diretamente relacionadas às políticas curriculares para educação escolar indígena, tais como: a) a matriz; b) os programas curriculares. Ambos têm sido construídos em processos formativos com quem dialogam sobre o tema – junto à SEE/PE, à UFPE (por meio da Licenciatura em Educação Intercultural), ao CCLF. Ao nos referirmos às políticas curriculares, apontamos para as orientações teórico-metodológicas (OTM) que são utilizadas pelo grupo e agregadas à matriz específica, na tentativa de articular os saberes propostos pela rede estadual de ensino àquela matriz (específica) criada pelas educadoras indígenas. Para tanto, esta matriz é composta pela articulação das OTM, já mencionadas aqui – de acordo com cada disciplina – e com os eixos temáticos (terra, identidade, história, organização e interculturalidade).

Entretanto, além destes documentos, ligados às políticas curriculares, ressaltamos vários problemas decorrentes da interpretação das leis, diretrizes e referenciais relacionados ao currículo. Problemáticas que são apresentadas quando se referem às antigas diretrizes curriculares e aos parâmetros que determinam a composição dos currículos escolares a partir de uma base nacional comum e outra parte diversificada.

Tal como assegura Ananda: “*uma coisa a gente vem martelando que é justamente essas questões normativas das escolas que também isso influencia muito nessa questão dos saberes [ensinados na escola Pankará]*”. A coordenadora se refere mais precisamente às Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), que vigoravam naquele período e orientavam que a matriz curricular deveria ser composta a partir de uma base nacional comum que deveria “compreender, pelo menos, 75% do tempo mínimo de 2.400 horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio” (BRASIL, 1999).

Os aspectos sublinhados apareceram como problemáticas pautadas pelo povo Pankará, e que são remetidas ao período em que também estavam implementando o Ensino médio no território. Ressaltamos que eles correspondem às contestações de Ananda, quando afirma “[...] *a gente não quer ficar na parte diversificada, nós somos na parte comum, nossas*

coisas tem que ficar na parte comum”. Seu comentário também está respaldado nas discussões acerca dos marcos legais que orientam este processo, entre eles o Parecer 14/99, que afirmava que:

[...] o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzido pelas sociedades indígenas *poderá constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo*. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (BRASIL, 1999, p. 14). [Grifo nosso]

Os saberes culturais do povo poderiam estar inseridos na parte diversificada do currículo, de forma que essa orientação seria concebida, literalmente, pela SEE/PE e demais órgãos de monitoramento do estado, tais como a GRE. Assim, não querer “ficar na parte diversificada” explicita uma disputa pelo espaço-tempo escolar e curricular. É também uma forma de denunciar que no currículo oficial, por meio do qual predominam os conhecimentos da base nacional comum, suas identidades, saberes e conhecimentos são subalternizados. Tensão esta que foi reforçada por meio da distribuição do tempo destinado às áreas de conhecimento da base nacional comum, sendo as demais horas letivas para parte diversificada, a qual contabilizava um máximo de 25% da carga horária letiva total (BRASIL, 1998).

Nesta discussão, emergem questões relacionadas à legitimação dos conhecimentos da base nacional comum, os conhecimentos científicos, uma vez que representam identidades dominantes. Além disso, destaca o processo pelo qual tais conhecimentos científicos se instituem como base nacional comum, situação que, segundo Silva (1999, p. 185), reflete “anacronicamente os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”, pois esse currículo instituído a partir destas normas busca reforçar “os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmam as características mais regressivas da ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados” (Ibidem).

Para Sousa Santos (2009), o conhecimento científico, como um discurso produzido a partir deste paradigma dominante, o mesmo em que está alicerçado o currículo nacional, fundamenta-se no modelo de racionalidade científica que está numa crise irreversível. O autor desenvolve sua crítica tomando como base as condições teóricas e sociais em que se envereda essa crise. Para tanto, elenca alguns ícones, precursores da revolução científica que ainda estamos vivendo e por meio da qual tem se desvelado a falência dos pilares em que se assentam o paradigma dominante.

Ainda é importante destacar que além destas condições teóricas, Sousa Santos (2009) analisa as condições sociais sob as quais esta crise é intensificada, problematizando as ideias prevalecentes sobre a ciência moderna. Nos termos do autor, estas ideias tratam:

[...] da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir, sobretudo, da década de trinta e quarenta. Tanto nas sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas de Estado do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas (SOUSA SANTOS, 2009, p. 56-57).

Essas condições teórico-sociais em que são produzidos os conhecimentos científicos nos possibilitam problematizar a instituição dos conhecimentos científicos, para desnaturalizá-los, uma vez que no currículo oficial estes são instituídos como base nacional comum, em detrimento de outros conhecimentos e racionalidades. A partir destes aspectos pontuados compreendemos que a discussão provocada pela coordenadora Ananda questiona estes centros de poder, de saber, que se instauram a partir de uma ordem científica, dominante, implicitamente imposta e natural. Ordem que muitas vezes é legitimada pela lei, por grupos, instituições e por mecanismos, tais como o currículo oficial. Aparatos estes mediante os quais é controlada e fiscalizada a difusão destes conhecimentos e saberes, bem como do tempo que será empregado para ensiná-los e propagá-los, configurando-se como uma economia do conhecimento/saber e do tempo que é gerida conforme os interesses dominantes, e em detrimento dos interesses e demandas de grupos minoritários (entre os quais, situam-se as populações indígenas).

Entretanto, é importante ressaltar que essa distinção de carga horária não é mencionada nas novas Diretrizes Curriculares para a educação escolar indígena (BRASIL, 2012), que é comum entre estas diretrizes curriculares que as escolas indígenas tenham flexibilidade na organização do currículo. Conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI) (BRASIL, 2012), a flexibilidade é um critério que deve ser observado na sua organização curricular, Conforme descrito na seção I, parágrafo 6, inciso II, este critério:

II – de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas [...]

A garantia de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, quando é implementada pelas instituições governamentais, ocorre mediante intervenções pouco consistentes e que são realizadas de modo confuso. Nas ações realizadas, por vezes, prevalece o entendimento e as orientações que são pautadas pelos marcos legais de âmbito nacional, ou ainda aqueles de âmbito estadual, em detrimento da legislação específica para as escolas indígenas, de modo que não há, na maioria das vezes, um consenso entre os diversos departamentos e setores do estado sobre os encaminhamentos que são possíveis de ser realizados, ou seja, sobre o exercício dessa flexibilidade como um critério que deve ser observado.

Entretanto, em 2011, a SEE/PE promove e encaminha, por meios de encontros de formação docente, a construção de uma matriz curricular específica para cada povo indígena, como um produto que corresponde a este processo de construção do “currículo intercultural”. Observamos que apesar das discussões realizadas, para auxiliá-los, a construção desta matriz curricular específica entre os professores Pankará aponta para os desafios de pensar esta elaboração, pois estes professores entendem que a mesma deverá conjugar não apenas as OTMs, mas também os eixos norteadores da educação escolar indígena.

Estes eixos temáticos (terra, organização, identidade, história e interculturalidade) foram elaborados e consensuados como eixos da educação escolar entre os povos indígenas durante um seminário, realizado em 2002, e promovido pelo CCLF no estado, o qual contou também com a participação de pesquisadores/especialistas em educação escolar de outros estados. Na ocasião, os povos também celebravam a estadualização das escolas indígenas no estado, considerada uma conquista política do movimento indígena em decorrência dos diversos conflitos, enfrentados pela maioria dos povos junto aos seus municípios.

A definição destes eixos temáticos pelos povos foi pautada tendo em vista que aqueles eixos que orientavam a proposta curricular oficial não contemplavam seus interesses. Dessa maneira, definiram que outros eixos temáticos deveriam orientar a educação escolar indígena, são eles: terra, organização, identidade, história e interculturalidade. Este posicionamento também pode ser compreendido como uma forma de demarcarem suas divergências aos eixos temáticos que norteavam a educação escolar oficial, utilizando-se, para isso, desta diferenciação. Ao definir estes eixos temáticos da educação escolar indígena, durante o seminário os professores e lideranças indígenas, mediados por agências de apoio e por alguns pesquisadores da área, decidiam também atribuir outros direcionamentos a sua própria educação escolar.

Assim, quando o povo Pankará passa a integrar a Copipe, considera estes eixos temáticos como norteadores de sua educação escolar e na organização do seu currículo. Esta decisão que reafirma a aliança política à Copipe se dá em decorrência das bandeiras de luta que possuem em comum, a mesma que se faz politicamente estratégica (tanto para os Pankará, como para a própria Copipe) diante dos constantes enfrentamentos e intervenções, principalmente, das instituições governamentais que atuam provendo e assistindo os povos indígenas no âmbito da educação escolar.

Analisando alguns aspectos desse contexto, Ananda questiona: *“na construção dessa proposta desse currículo intercultural os povos, eles elencaram os eixos norteadores da educação e aí como seria [né]? Como a gente tá tentando introduzir esses eixos, como eles norteiam essa educação, de que forma é tudo? Porque é uma outra coisinha que marca a nossa cabeça”*. Ao conceber estes eixos temáticos norteadores na organização curricular, uma série de dúvidas conceituais e operacionais, relacionadas à própria organização do currículo por eixos temáticos, bem como a sua implementação, são evidenciadas pela coordenadora. Estas dúvidas sobre a maneira como vão articular as OTMs (definidas a partir das disciplinas) aos eixos temáticos, uma abordagem que se aproxima daquela idealizada por Freire (1970) de organização curricular por temas geradores, passam a ser problematizadas.

Assim, a dificuldade de associar perspectivas diferenciadas de organização curricular – a primeira, por eixo temático norteador, que problematiza a perspectiva disciplinar e fragmentária do saber; e a segunda, que se fundamenta num modelo disciplinar – perspectivas aparentemente contraditórias – passa a ser articulada e negociada como um exercício necessário de autoridade. Entretanto, esta negociação quase sempre coloca em crise o reconhecimento de uma unidade pura e homogênea do currículo, gerando desvios ambivalentes e sentidos imprevistos (LOPES, 2005), um aspecto que acentua a relevância do tema e vigilância nestas zonas fronteiriças.

Ao situar a formação do currículo pankará a partir destes processos de formação, de customização, destacamos o seu caráter híbrido. Processo este que se constitui pela interseção e entrecruzamento de perspectivas, discursos, saberes que mesmo que sejam distintos entre si, são deslocados de seu contexto e assumem outros contornos, outros sentidos na construção do currículo escolar pankará, instituindo também outras formas de lidar com o poder.

É nesta direção que o questionamento da coordenadora Ananda *“Como a gente tá tentando introduzir esses eixos, como eles norteiam essa educação, de que forma é tudo?”* aponta para a necessidade que tem de instituir estes eixos norteadores para o currículo escolar pankará. Todavia, deparam-se com a dificuldade de associar e reorganizar estes vários

elementos: os eixos temáticos, os saberes culturais do povo e as disciplinas convencionais (conhecimentos definidos a partir das OTMs). Estes movimentos de deslocamentos/relocamentos realizados na elaboração do currículo por meio dos quais buscam legitimar poderes, saberes, sentidos, implicam também em rupturas que vão se desdobrando, produzindo ambivalências e “desarticulando autoridades” (LOPES, 2005).

É nesse esforço de reunir estas perspectivas curriculares e estruturá-las a partir desta razão diferenciada que professores pankará sistematizam a matriz curricular específica¹⁵. Esta matriz, evidenciada enquanto produto do trabalho dos professores Pankará, é também uma forma de afirmarem sua diferença étnica, por meio da escola e do currículo, ou seja, mediante matriz curricular instituída pelo governo do estado¹⁶. Ao construir esta matriz curricular específica, utilizam-se do processo de hibridização, que, apesar de expressar-se como um poder inventivo, também revela antigas tensões e instala outras (CANCLINI, 2006). Estas tensões, por sua vez, remetem ao encontro, negociação, fusão de diferentes lógicas de organização curricular, numa outra que é comumente caracterizada como “específica” e/ou “diferenciada”.

Estas tensões, entretanto, não podem ser consideradas como resultado de contradições, pois, segundo Lopes (2005, p.57-58):

Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

São estas suturas, ou ainda, bricolagens, um conceito também utilizado por Ardoino (1998) que nos remetem às improvisações que são feitas pelos professores Pankará na construção dessa matriz curricular específica, movimentos que instituem e legitimam outros sentidos e saberes ao currículo. Dessa maneira, tal matriz, enquanto artefato social, tem registradas as marcas deste processo de hibridização, concebendo “[...] pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode ter de forma direta” (ARDOINO, 1998, p. 203).

Sendo assim, ao excluir a linha divisória que na matriz curricular estadual separava a base nacional comum e a parte diversificada, os professores pankará, buscam destituir a lógica hierárquica implícita a esta organização. No entanto, eles mantêm os conhecimentos

¹⁵Ver o Anexo C.

¹⁶Ver anexo D.

organizados por área de conhecimento e por disciplinas e, além disso, vinculam as áreas de conhecimentos, cada uma delas abrangendo um grupo de disciplinas, aos eixos temáticos norteadores da educação escolar indígena.

Entretanto, este nível normativo da política curricular é explicitado por meio dos programas curriculares¹⁷. Nele estão inseridos conhecimentos e saberes, tanto os culturais do grupo, como aqueles contidos nas OTMs. A construção destes programas curriculares deu-se antes mesmo da construção da matriz curricular específica, sendo eles também associados ao currículo pelas professoras Pankará. Nestes programas curriculares também percebemos as mesclas daqueles saberes e conhecimentos que os Pankará escolhem, tanto das OTMs, como dos saberes e conhecimentos culturais do povo e que passam a integrar estes programas.

O trecho do programa curricular de português (Anexo C) ilustra esta produção dos professores Pankará durante um dos encontros promovidos pela SEE/PE, nos dias 15 a 19 de dezembro de 2008, cujo tema foi Currículo Intercultural da Língua Portuguesa. Durante esse encontro, conforme consta no relatório elaborado pela SEE/PE (SEE/PE, 2008, p.2), foi oportunizado aos professores indígenas:

[...] uma discussão sobre a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, refletindo sobre o desenvolvimento de habilidades, competências e estratégias necessárias à produção e compreensão de textos escritos e orais, literários e não-literários, de diferentes gêneros e tipos, associados ao estudo sistemático da gramática e do léxico, à luz da Base Curricular Comum e da proposta de eixos temáticos e conteúdos propostos por cada nação indígena.

Conforme observamos neste programa curricular de português, os conteúdos da disciplina são abordados conforme cada eixo temático e em um destes eixos estão associados os conteúdos específicos da disciplina e as competências para serem alcançadas. Dessa maneira, os eixos temáticos estão inseridos na abordagem do conteúdo disciplinar e são ‘enquadrados’ conforme estes conteúdos, objetivos, parâmetros e modelo disciplinar.

Ao se referirem a esta integração entre os conhecimentos e saberes disciplinares convencionais e os saberes e conhecimentos culturais do povo, comumente, as interlocutoras remetem este aspecto ao caráter intercultural do currículo. Dessa maneira, quando abordamos sobre a interculturalidade no currículo, a professora Tacira afirma que “*ao mesmo tempo que eu tenho que saber da cultura do meu povo, eu tenho autonomia para conhecer a cultura do povo Pankará, eu tenho autonomia para conhecer a cultura dos quilombolas*”. Assim, a

¹⁷Ver o Anexo E.

abordagem e relação realizadas por meios destes diferentes conhecimentos e saberes são concebidas como interculturalidade.

Mas além dessa interculturalidade ser referida como um princípio a partir do qual é orientado o currículo, ela também é considerada no programa curricular como um eixo temático norteador. Entretanto, enquanto eixo temático norteador no programa curricular, a interculturalidade não possui especificidades temáticas assim como os demais temas, de modo que ela se desvela muito mais como um princípio que rege a relação entre os conhecimentos e saberes que são explorados a partir dos demais eixos, do que como um campo de discussão, um grande tema, com conhecimentos a ela interligados.

No tópico seguinte, destacaremos o currículo como um mecanismo para a formação de “guerreiros”. Essa concepção metafórica também alude aos conflitos historicamente enfrentados pelos pankará, entretanto, se revela fortemente pelo seu teor ideológico, tendo como principal finalidade preparar as crianças e jovens para dar prosseguimento às lutas do grupo e assim reivindicar sua continuidade, enquanto grupo étnico, sua sobrevivência material e simbólica.

4.3 O currículo para “formar guerreiros”

“Esse guerreiro não é porque eu quero que o aluno pegue uma flecha, que saia para brigar” (Aimara)

“Formar guerreiros” é uma das funções emblemáticas atribuída à escola Pankará e que agrega fortemente as influências produzidas pelo povo Xukuru, um dos primeiros povos indígenas em Pernambuco, a explicitá-la no Projeto político pedagógico de suas escolas (CAVALCANTE, 2004). Esta concepção foi propagada pela Copipe no contexto da militância indígena local e também foi sendo, ao longo do tempo, assumida pelas demais escolas indígenas no estado. Entretanto, apesar de essa metáfora “formar guerreiros” aludir às representações estereotipadas dos índios, são vastamente difundidas pela mídia e em alguns livros da literatura (BONIN; KIRCHOF, 2012).

Assim algumas ideias difundidas acerca dos índios, especialmente no Brasil colonial, são recontextualizadas e reapropriadas de modo simplificado, generalizado e homogêneo na contemporaneidade. É, portanto, em outro sentido que Aimara e Lenira concebem essa formação do “guerreiro”, diferenciando-a daquela que é comumente representada nas mídias e que se destaca no imaginário social brasileiro. Lenira explica, enfaticamente, que esse

guerreiro: “*não é guerreiro de tá fazendo brigas, mas que seja capaz de lutar pelo povo*”, de maneira que confronta essa imagem do índio “guerreiro”, associada comumente à selvageria e violência, transformando tais sentidos e atribuindo-lhes outros, os quais apontam para a formação dos estudantes indígenas, enquanto um “guerreiro”, como um sujeito político, articulado e engajado com as lutas sociais do seu povo, que reivindica seus direitos.

Assim, embora essa redefinição da função social das escolas indígenas Xukuru, assumida também pelos Pankará, recupere esse caráter “guerreiro” do índio no conjunto destas representações estereotipadas sobre sua figura, lhes atribui outros sentidos, contrastando-se delas. A desconstrução destes estereótipos, portanto, vai sendo elaborada pelas professoras e é percebida na maneira como ressignificam a função social da escola e, conseqüentemente, do currículo para formar “guerreiros”.

Este processo se constitui como uma perspectiva de formação, também explicitada no Projeto político-pedagógico das escolas Pankará, e está relacionado a aspectos que, em sua maioria, realçam a dimensão política da formação escolar, a qual passa a ser direcionada para a “luta”, ou seja, para os embates e reivindicações relacionados às causas e direitos coletivos, diante do estado brasileiro, tal como afirmam no Projeto Político-pedagógico (PPP) (ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS INDÍGENAS PANKARÁ, 2009, p. 33): “a nossa escola temo papel de fortalecer a identidade étnica do aluno no respeito ao patrimônio histórico e cultural deixado por nossos antepassados, compreendendo o processo de resistência, luta e conquista do povo”.

Por esta razão, Tacira problematiza: “*então que guerreiro? Eu não posso lutar por um direito se eu não sei o meu direito*”. Tacira reforça esta formação com fins a promover a consciência crítica dos estudantes, entre elas a de que são sujeitos de direitos. Direitos que foram conquistados e garantidos, constitucionalmente, e pelo qual devem lutar para que se cumpram. Dessa maneira, a professora entende a educação escolar como forte aliada para que estes estudantes conheçam estes direitos, mas também expressa que conhecê-lo, constitui-se como condição básica para lutar por ele.

Iêda também ratifica a ideia expressa por Tacira, revelando a preocupação com o cumprimento desta função social e política da escola, uma vez que se negligenciada, os estudantes “*podem se perder*”. Sobre isso ela afirma: “*eles [os estudantes] até podem se perder e podem não saber como lutar pelos direitos. Só conhecendo é que eles podem lutar pra conseguir os direitos deles*”. Dessa maneira, revela sua preocupação de que a escola possibilite essa formação escolar onde os estudantes possam conhecer/lutar pelos seus próprios direitos. Isto porque a escola, “para os índios”, na sua gênese e durante séculos, foi

uma instituição que esteve a serviço do projeto colonizador. A escola foi instalada junto aos povos indígenas como mecanismo colonizador, pois foi por meio dela que foram impostos aos diversos povos indígenas os valores, línguas e saberes de colonizadores europeus, concebidos culturalmente como superiores (FERREIRA, 2001).

No entanto, conforme Tacira e Iêda, esse envolvimento para a “luta” é possibilitado a partir do conhecimento que é aprendido na escola. Estes conhecimentos também os possibilitam o acesso aos seus direitos constitucionais e específicos, tal como afirma a professora Irani, pois segundo relata, é nestes direitos, expressos nas leis que também está fundamentada essa luta do povo. Segundo afirma Irani: “*ele [o estudante] vai lutar em cima de que? Tendo bases. Quais são essas bases? As leis*”. É dessa maneira que Irani atribui muita importância ao conhecimento das leis, isso porque, os conflitos enfrentados pelas populações indígenas na busca pelos seus direitos à terra, à educação, à saúde, etc., têm dimensões que envolvem, na maioria das vezes, embates e denúncias ao poder público e demais órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização e monitoramento para o cumprimento destas leis.

Estes órgãos, todavia, são acionados a partir da constatação de ilegalidades e sob respaldo legal, ou seja, o conhecimento destas leis é um forte dispositivo de reivindicação. Por isso, esse conhecimento acerca da legislação, especialmente aquele que trata dos direitos indígenas, é valorizado e fomentado por meio da educação escolar. Entretanto, ele é valorizado ainda mais nas mobilizações e pressões políticas do movimento indígena, pois é nesse âmbito que tais denúncias e processos avançam e se consolidam com um forte recurso reivindicativo para cumprimento destes direitos.

Esse foco atribuído à legislação também está associado à outra conjuntura política, iniciada com a promulgação da constituição de 1988, e fortemente pleiteada nas pressões políticas realizadas pelo movimento indígena, ocasião em que os seus direitos passam a ser reconhecidos. A constituição de 1988 passa a ser um marco divisor, pois a mesma assegura a estas populações o direito a essa diferença identitária, tal como afirma: “São reconhecidos 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”. (BRASIL, 1988: Art. 231). A Carta Magna passa a abrir precedentes para uma série de mudanças na vida dos índios, e para a (re)formulação dos marcos legais da educação escolar indígena.

Esse posicionamento, percebido no discurso de Irani e de outras professoras pankará, ressalta a interferência dos aparatos oficiais do Estado (juízos, tribunais, repartições

administrativas, etc.), por meio do cumprimento das normas e leis relacionadas aos povos indígenas, ou seja, tendo em vista seus interesses e sobrevivência.

Para Machado (1997), o destaque que tais aparatos legais assumem no discurso de grupos minoritários pode ser denominado de “positivismo de combate”, um conceito que se refere:

[...] à luta pelo cumprimento das leis, de interesse das classes subalternizadas, as quais, na maioria das vezes, permanecem apenas no plano retórico do ordenamento jurídico – são as chamadas leis que “não pegam”. Essas leis e normas, em boa medida, integram a estrutura jurídico-positiva do Estado tão somente com o objetivo de atingir um efeito “encantatório”, proporcionando a sensação, desmentida pela realidade, de que os interesses da maioria estão efetivamente assegurados pelo direito (MACHADO, 1997, p. 3-4).

Conforme este autor, o foco atribuído às leis por estes grupos minoritários é um recurso contra-hegemônico, que visa o combate das injustiças e desigualdades a partir da própria regra positiva, ou seja, dos interesses assegurados pelo direito. Esse “positivismo de combate” consiste na utilização dessa ideologia positiva como um meio de derrubar o *status quo*, alimentando a busca incessante pela efetivação de seus direitos (MACHADO, 1997).

No âmbito educacional, essa estratégia é operacionalizada quando estas normas e leis passam a ser fonte privilegiada de estudos nos encontros de formação político-pedagógica para professores indígenas (GRUPIONI, 2005), temática que também passa a ser muito explorada pelos pankará junto aos demais povos indígena em Pernambuco, nos “encontrões” da Copipe.

Jandira também relata sobre a “luta” que é trabalhada com os estudantes nas escolas pankará. Segundo afirma: *“a gente foca muito a luta que o povo vem tendo pra se defender. Então a gente trabalha nas escolas justamente pra que aqueles alunos conheçam e continuem a luta”*. Mas além dessa “luta”, que remete ao próprio momento político e ao contexto local em que precisam defender-se do próprio poder público municipal, um dos principais violadores do direito à Educação, essa “luta” dos “guerreiros” também abrange dimensões que vão além destes conhecimentos objetivados pelas leis, na formação escolar e política. Referimo-nos às dimensões espiritual e simbólica dessa “luta”, outro aspecto dessa “formação dos guerreiros” também recorrente nos discursos das professoras. Esse aspecto é evidenciado no discurso de Jandira, Lenira e Moema, quando afirmam ser no ritual, no toré, que os índios buscam estas forças para a “luta”, no entanto, cada uma delas explicita isso de uma maneira diferente.

Para Jandira, esse aspecto espiritual e simbólico é evocado quando relata acerca da *“força que se busca também durante o ritual”* para enfrentar estas “lutas” do povo. É por meio dessa mística do toré que são produzidos e fornecidos os referenciais culturais (os sentidos) para a construção de metáforas e da emergência étnica. Ao explorar sobre o processo de emergência étnica e da importância do toré neste processo, Arruti (1999, p. 33) afirma: “para transmitir a semente para um grupo [indígena] novo, ensinar o Toré, levantar uma aldeia, não são assim metáforas vazias”.

Esse entendimento do autor nos ajuda a compreender o conteúdo destas metáforas, do “ensinar o Toré”, da importância que conferem ao ritual, uma vez que o Toré passa a ser situado pelos povos indígenas no Nordeste e, conseqüentemente, pelo povo pankará, como um referencial que produz sentido às lutas do povo (GRUNEWALD, 2005; ARRUTI, 1999). Jandira, ao tratar sobre este assunto, se recorda sobre o processo de emergência étnica do próprio povo pankará e suas reivindicações pelo reconhecimento de sua indianidade. Ela relata que *“começam a alegar: vocês não são índios! No início logo que eles [os índios Pankará mais velhos] começaram [reivindicar o reconhecimento oficial]. Não, eu quero que vocês venham dançar o toré aqui! E ai eles foram e dançaram o toré e esse toré foi a identificação do povo e fortaleceu essa luta do povo”*. A professora se refere a momentos da história do grupo, em quem buscam reconhecimento de sua indianidade, ocasião em que muitos desacreditam disso. No entanto, é por meio do ritual do Toré que foram reconhecidos oficialmente, de maneira que é se reportando a esta conquista que Jandira afirma: *“então já é um exemplo que o toré fortalece e forma guerreiros.”*

Para Lenira, *“o toré é a religião indígena, aonde a gente busca a força dos encantos de luz, através dessa força a gente luta e consegue os nossos objetivos é através do toré que a gente consegue”*. Para a professora Lenira, que atua no ensino da arte e religião indígenas, a dimensão sagrada do toré é destacada. Para ela o toré é a religião, é o ritual por meio do qual se religam aos “encantos de luz”. Os “encantos de luz” para os índios pankará, “são índios que se “encantaram” vivos, ou seja, o corpo desmaterializou-se por obra sobrenatural, podendo reaparecer sob a forma de animais nas matas” (FUNAI, 2012, p. 117).

É nesse sentido aludido que Moema ratifica: *“a escola pankará ela se fundamenta na religião, eu acho que a nossa identidade ela se revela através do toré, da religião”*. Para tanto, assim como a identidade indígena é revelada a partir do toré, de modo semelhante desvela-se a identidade da escola pankará, fundamentando-se na religião que é o toré. O toré assume esse caráter de referencial que marca a origem destes grupos indígenas no Nordeste, como um código que os distingue das demais populações. Do mesmo modo que por meio do

ensino/aprendizagem/prática do toré, a partir da escola Pankará, buscam diferenciá-la das demais.

Todavia, além do toré (ciência, saber, ritual, religião, performance) que é ensinado ser referido pela constratividade que confere ao grupo e fundamental para a “*formação dos guerreiros*”, a professora Moema também ressalta a importância da leitura e escrita. Sobre isso ela afirma: “*através da leitura e da escrita não só aprendo ‘o meu’, (entendeu?) não só reescrevo ‘o meu’, mas eu também aprendo ‘o do outro’, o de outras sociedades*”. Ao abordar a leitura e escrita como conhecimento que media tanto o conhecimento daquilo que considera ser o seu contexto, mas também o de outras sociedades, Moema parece compreender tanto leitura como escrita para além de um ato técnico, mecânico de conhecer, pois além de mediadores estes conhecimentos possibilitam a reescrita tanto deste contexto local, que diz ser ‘seu’, como de níveis contextuais que extravasam suas fronteiras, e que situa como sendo dos ‘outros’.

Essa maneira de conceber leitura e escrita aproxima-se daquela elaborada por Freire (1989), uma vez que tais conhecimentos são concebidos como movimentos dinâmicos, centrais ao processo de alfabetização. Esta alfabetização, portanto, constitui-se pela significação que tem a compreensão crítica da leitura, de maneira que ao se referir à alfabetização, Freire (1989, p. 13) afirma que:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima [de alfabetização], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita fluido mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Para tanto, é neste ato de leitura e reescrita por meio da linguagem, sugerido na fala de Moema, que a alfabetização deixa de ser o “ensino puro da palavra, das sílabas, das letras” e passa a ser “ato de conhecimento”, “ato criador” (FREIRE, 1989, p. 13). Assim, ao mesmo tempo em que linguagem media a relação entre uns e outros, possibilita a comunicação, entendimento e negociação entre eles, tal como afirma Moema: “*a leitura e a escrita é uma ponte de estar em relação com o outro*”. No entanto, essa relação mediada pela linguagem nos evoca uma relação que assume uma perspectiva crítica, pois está preocupada em desvelar a realidade de si e do outro e, portanto, além de ser investida de um ato de conhecimento, de um ato criador, transforma-se em ato político.

A coordenadora Ananda converge para a mesma compreensão evocada por Moema: “*a gente passou a ver que, por exemplo, pra alfabetizar nossas crianças a gente não ia mais tá trazendo a Gina e o Geno, a uva e Ivo, mas a gente iria tá trazendo a laranja, a goiaba, a banana, o abacate que são realidades, fazem parte do [nosso] contexto*”. É nessa direção que Helena também afirma: “*sempre costume dizer, como também observo, a gente trabalhando com ‘o real’ a criança tem mais facilidade de se desenvolver*”. Para Ananda e Helena, esse processo de alfabetização, de “*formação de guerreiros*”, ocorre a partir deste “*real*” da criança, ou seja, utiliza elementos, situações que estão associadas ao seu contexto de vida, ao seu dia a dia, ao invés de recorrer apenas ao livro didático. Segundo Helena, “*o livro didático aquela realidade não é o concreto, não é o que ele [estudante] vivencia no dia a dia*”. Desta forma, aponta e critica a inadequação de certos livros didáticos à realidade vivenciada no território indígena, devido às condições em que a maioria destes livros é produzida, bem como aos conteúdos e abordagens neles utilizados.

Helena ainda explica que “*o tempo que ele [estudante] passa, a maioria do tempo que ele convive, convive naquele ambiente [comunidade] com determinada coisa, chega naquele ambiente [escola] a gente tem que desconstruir tudo, aí então a gente podendo apenas auxiliar pra avançar fica mais fácil*”. Para Helena, além de ser mais proveitoso para o estudante explorar a sua própria realidade como meio e conteúdo, também o é para o professor que terá melhores condições de auxiliar, mediar este processo, uma vez que o professor também está implicado na mesma realidade do estudante. De outro modo, o professor teria que possibilitar a desconstrução de tudo. Essa desconstrução também tem a ver com a própria problematização e desvelamento do conhecimento abordado, levando em consideração as condições em que foi produzido, o seu conteúdo, e o que o mesmo representa, ou melhor, a quem representa.

Esse processo de desconstruir nos remete à crítica anteriormente feita por Helena, uma vez que muitos destes livros didáticos invisibilizam, distorcem ou até mesmo negam a história e contexto das populações indígenas e de outras minorias. Nesse sentido, ao serem abordados nas aulas demandam maior atenção para que os discursos ali impressos, instituídos como ‘*verdades*’, possam ser desconstruídos. No entanto, seja partindo da própria realidade ou daquelas explicitadas por meio dos livros didáticos, esse processo de alfabetização demanda a problematização, a desconstrução/construção do conhecimento explorado e reelaborado dentro de um ato de compreensão crítica e política da realidade, ato situado em um dado contexto e momento da história.

Nessa perspectiva, podemos entender que o ato de ler e escrever realça sua importância, no discurso das professoras Pankará, tal como afirma Freire (1989, p. 14):

[...] a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e, sobretudo, associada a certas práticas políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Freire (1989) concebe a alfabetização no sentido gramsciano, como ação contra-hegemônica. Gramsci (1999, p. 314-315) situa as ações contra-hegemônicas como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, cuja base programática é o da denúncia, tendo em vista reversão das condições de marginalização e segregação impostas aos amplos segmentos sociais, pelo modo de produção capitalista.

É, portanto, nesse sentido contra-hegemônico, de uma ética-política diferenciada daquela viabilizada pelo capitalismo, que compreendemos o discurso da coordenadora Moema. Em seu discurso ela reforça a “*formação de guerreiros*” não apenas em termos das “*atividades que eles [professores] desenvolvem*” junto aos estudantes, mas em termos das “*atitudes*” no seu cotidiano que são promovidas por meio desse projeto formativo.

Moema relata que certo dia chegou numa aldeia em que estavam promovendo uma vaquejada. Na ocasião fizeram o convite e divulgaram para as demais pessoas daquela comunidade. No entanto, o convite vinha expresso com as seguintes palavras: ‘vaquejada na fazenda’. Segundo afirma, “*nessa comunidade não botaram na aldeia, botaram na fazenda*”, de maneira que no convite omitem que aquela comunidade é uma aldeia indígena, e em seu lugar colocam “na fazenda”. Esta situação é, portanto, a situação que propulsiona a realização de um seminário, ocasião que foi planejada e realizada para problematizar e refletir em torno de questões correlacionadas ao ocorrido.

Ao observar que os jovens daquela comunidade ao invés de colocar aldeia no convite, colocaram fazenda, Moema promoveu uma formação junto aos professores e estudantes do 6º ao 9º daquela comunidade. A formação realizada por meio de um seminário teve a intenção, conforme Moema, de “*conceituar e desconstruir alguns conceitos e conceituar algumas coisas*” e “*dizer hoje o que é aldeia, o que se conceitua uma aldeia, construir um conceito com os alunos de aldeia, de fazenda, desconstruir alguns conceitos*”. Assim, a desconstrução de conceitos é produzida por meio deste diálogo reflexivo, por meio do qual problematiza os conceitos geográficos: aldeia, sítio, fazenda. Este processo desvela os sentidos que são atribuídos a tais conceitos, em que circunstâncias tais sentidos são produzidos, a quem legitima e a quem deslegitima, a quem empodera e a quem marginaliza.

“Se eu digo que na minha comunidade, na minha localidade, no meu espaço de maior expressão cultural é uma fazenda, eu estou me identificando como o quê?”. No decorrer da conversa, Moema prossegue explicitando outras questões: “o que é fazenda? Quem é aqui que é dono de uma grande propriedade onde tem empregados, onde tem...? como é a localidade que você mora?”. Assim, as perguntas tornam-se um recurso, um meio de desafiar estudantes e professores a desvelar, desnaturalizar as concepções dominantes acerca do seu próprio contexto, território e história de vida.

Essa abordagem, questionadora, também nos alude às experiências de educação problematizadora vivenciadas e discutidas por Freire (1987). Segundo o autor, a educação problematizadora, “de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 80). No entanto, enquanto que a educação ‘bancária’ busca manter a imersão das consciências naquele conjunto de sentidos instituídos, dominantes e predefinidos, a partir de uma educação problematizadora, busca-se a “emersão das consciências”, de modo que, conscientes de sua própria história, estudantes e professores possam despertar criticamente e perceberem-se também como sujeitos instauradores de seu mundo e de suas próprias experiências.

[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio, Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 1987, p.80)

É no sentido apontado por Freire (1987) que compreendemos a intenção de Moema diretamente ligada a esta “emersão da consciência”, de modo que ao refletir junto aos estudantes e professores acerca do acontecido possam se assumir coletivamente enquanto índios, admitindo que moram em aldeias e não em fazendas, contextualização e engajamento que corrobora com o movimento de luta historicamente empreendido pelo povo Pankará. Certamente, ao afirmar que moram em uma aldeia e não em uma fazenda, que são índios e não fazendeiros estarão reafirmando uma bandeira de luta coletiva e demarcando um posicionamento político, o qual se torna fundamental para desconstrução e desarticulação de preconceitos e estigmas que lhes são atribuídos.

É nesta conjuntura que se amplia nossa compreensão do currículo enquanto prática de significação (SILVA, 2011) que, além dos outros sentidos que lhes são atribuídos, prevalece neste sentido de “formar guerreiros”. A formação de guerreiros, portanto, está relacionada ao contexto muitas vezes hostil e marcado por situações conflitivas, tanto em torno das lutas pelo território, como pelo direito à Educação e ainda em circunstâncias em que são alvos de preconceitos. Neste último sentido, o currículo torna-se mecanismo para desativar, desconstruir concepções estereotipadas, estigmas atribuídos aos povos indígenas.

Ananda relata algumas imagens que revelam os preconceitos que viveu na adolescência: “antes [na sua adolescência] era ‘os macacos da serra’”. Segundo afirma, este é um dos motivos que ainda fazem crianças e jovens omitir, ou mesmo se envergonhar de ser índios. “Tem menino que tem vergonha de se identificar como índio”, complementa a coordenadora.

Para Aimara, as vivências de preconceito remetem às próprias experiências formativas na universidade, quando uma colega de curso durante a aula de Antropologia cultural afirmou: “os povos indígenas são uns macumbeiros, uns feiticeiros”. Irani também vivencia na universidade uma experiência semelhante em que durante a apresentação de um trabalho sobre plantas e ervas medicinais comuns no território Pankará, apresenta a erva alecrim de caboclo. Segundo conta, “um aluno que chegou perto de mim, tava eu mais duas colegas, ai ele chegou e ficou procurando o cheiro no ar, ai ele falou: tem um cheiro no ar, que cheiro de maconha é esse?”. Mesmo depois de explicar que se tratava do alecrim de caboclo, o estudante questiona: “pra que vocês usam isso? É pra tirar os espíritos? É pra fazer bruxaria?”.

Ao tratar destas imagens, como estigmas, que são evocadas nos relatos de Ananda, Aimara e Irani, os quais estão relacionados a situações de preconceitos vivenciadas, nos remetemos à concepção de estigma elaborada por Goffman (1988). Segundo o autor, o termo estigma foi utilizado pelos gregos para distinguir a partir de sinais corporais, as características (depreciativas ou não) sobre o status moral de quem os apresentava. Estes sinais no corpo avisam se o indivíduo era escravo, criminoso, traidor. Na Era cristã, estes sinais no corpo aludiam tanto à marca da graça divina, como a própria desgraça em referência, por exemplo, aos distúrbios físicos.

Feito esse preâmbulo, concebemos o estigma não apenas pelo seu caráter depreciativo, negativo, pois, segundo Goffman (1988, p. 6), “o que é preciso na realidade, é uma linguagem das relações e não dos atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é em si mesmo honroso nem

desonroso”. A normalidade nesta assertiva do autor está relacionada à conformidade, consonância, que os atributos, as características destes indivíduos, podem ter ou não com as normas sociais legitimadas por determinado grupo ou sociedade.

Essa concepção nos possibilita analisar as imagens de preconceito que foram lembradas por Ananda, Aimara e Irani como estigmas que foram construídos historicamente sobre os índios, com o objetivo de difundir uma imagem depreciativa do índio como seres inferiores, ligados a práticas de feitiçaria, marginais, “maconheiros”. Parte destes estigmas é atribuída para legitimar e reforçar normas sociais dominantes. Sendo assim, os estigmas atuam como dispositivos de poder para enfraquecer e deslegitimar grupos minoritários, entre os quais os próprios índios, e se expressam por meio de estereótipos. Para Silva (2001, p. 51), “no estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização”.

Além disso, o estigma que se firma sobre o discurso negativo e generalizante de que os índios são “maconheiros”, é concebido quase sempre em decorrência de estarem localizados numa região denominada como polígono da maconha. De maneira, que esse discurso é por vezes empregado com a finalidade de desqualificar a história dos povos indígenas desta região, bem como seus valores culturais, ou ainda, num sentido mais pernicioso de criminalizar e estigmatizar tais grupos dessa região como criminosos. Uma estratégia que tem sido comumente acionada pelos seus antagonistas no âmbito destes embates políticos, com o propósito de desarticular o movimento indígena, estimulando inclusive a rejeição dos índios junto às demais populações que moram na cidade (MOREIRA, 2007).

Estes estigmas, depreciativos, os quais são relatados mediante situações de preconceitos a partir das experiências pessoais das professoras e coordenadoras, transformam-se em potenciais de mudança, uma vez que são ressignificados, sempre mote propulsor para a “formação dos guerreiros”. Perspectiva que também passa a ter como finalidade promover condições aos estudantes para que possam saber lidar com conflitos e assim possam desconstruir estes estigmas produzidos e reforçados em situações de preconceito.

Essa “formação dos guerreiros” também é assumida na intenção de fortalecer os laços de pertencimento entre si, de coesão entre o grupo, mecanismo estratégico nestes encontros. Ser “guerreiro” passa, então, a ser um conjunto de valores que instituem entre si, com o objetivo de neutralizar e combater estigmas que lhes são atribuídos, geralmente, em situações conflituosas.

Parte destes preconceitos relatados pelas interlocutoras é propagada, em contextos institucionais, escolas e/ou universidades da região aonde são minorias e aonde buscam complementar sua formação, geralmente o ensino médio e ensino superior. Estes contextos referidos formam figurações diversas, seja entre os Pankará e demais pessoas dos municípios, ou mesmo entre os Pankará e demais estudantes das escolas ou universidades em que participam.

A exemplo destas figurações referidas, a abordagem de Elias (2000, p. 23) nos ajuda na análise, uma vez que toma como referência as relação entre os “estabelecidos” e *outsiders* (“os de fora”), na qual considera como peça central “o equilíbrio instável de poder com as tensões que lhes são inerentes”. A partir destas categorias utilizadas por Elias (2000), podemos compreender por analogia que nestas figurações os Pankará podem ser considerados como os *outsiders*, e os demais, de quem se diferenciam e de quem recebem estigmas são os estabelecidos.

Ser um *outsider* corresponde neste modelo figurativo proposto por Elias e Scotson (2000, p. 22) ser alvo dos piores estigmas lançados pelos estabelecidos. Por sua vez, o grupo dos estabelecidos, tal como afirma o autor, “tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ – da sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar”. É a partir destas relações desiguais de poder, entre uns e outros, que Elias e Scotson (2000, p. 23-24) concebe as condições em que um grupo estigmatiza o outro, processo que denomina como “sociodinâmica da estigmatização”. Segundo afirma:

Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer. O desprezo absoluto e a estigmatização unilateral e irremediável dos outsiders, tal como a estigmatização dos intocáveis pelas castas superiores da Índia ou a dos escravos africanos ou seus descendentes na América, apontam para um equilíbrio de poder muito instável. Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo.

Assim, do mesmo modo que tais estigmas são utilizados como “armas” para fragilizar os índios Pankará, o currículo, tal como afirma Moema, torna-se mecanismo para forjar essa autoestima. Segundo relata: “*a gente reflete os conhecimentos e os conteúdos específicos, ou não esta garantindo essa questão, de tá fazendo com que a criança queira ser do povo, se*

orgulhe em ser pankará [entendeu?]. Possa ter suas lideranças religiosas e tribais, lideranças políticas, como referências". É também por isso que "os conhecimentos e os conteúdos específicos", inclusive aqueles referentes à história dos seus antepassados, das lideranças políticas e religiosas do povo, são considerados como referenciais para as crianças e jovens.

Para Moema, são estes conhecimentos que possibilitam as crianças e jovens considerar tais lideranças como referências de vida. Mas, sobretudo, essas lideranças são exemplos considerados como positivos, pois alimentam uma autoimagem positiva nas crianças e jovens. Posicionamento este que tem influenciado significativamente os estudantes, como observa a professora Lenira: "*eles [estudantes] querem ser o pajé, são os exemplos, querem imitar, eles dizem assim: eu quero ser fulano! Eles acham que aquele pajé, ele tando ali é o maior que tem naquele movimento*". Esse é também um dos motivos que justifica a participação destas lideranças no processo educativo, uma vez que é nessa relação que se instituem como modelos que as crianças os elegem como referências e buscam imitá-los. Entretanto, é, sobretudo, pela função que exercem na comunidade, pela história que cada um destes vivenciou e vivencia junto ao coletivo, pela força que somam ao grupo, que a escola reforça o poder destas lideranças, sua função exemplar aos demais.

4.4 Síntese integradora

Procuramos apreender a partir do processo de retomada da educação escolar como o povo pankará se mobiliza e se organiza na luta pelo direito à educação. Para isso, inicialmente atentamos para as relações entre a retomada da educação escolar, e a própria retomada do território, esta última que se constitui uma bandeira de luta do movimento indígena não só do Nordeste, mas de povos indígenas no Brasil. Todavia, além destes, outros processos também estiveram correlacionados, agregando força e somando sentidos a essa retomada da educação, tais como o processo de emergência étnica e o próprio reconhecimento étnico, bem como seus processos de territorialização.

É nesse contexto que buscamos situar a construção do currículo escolar, este último denominado 'Currículos em "movimentos"'. A escolha da categoria "movimentos" nos ocorreu por percebemos no discurso das professoras pankará o uso regular desse termo para se reportar aos processos mobilizatórios, tanto aqueles que aludem aos encontros de

professores e mobilizações articuladas pela Copipe, como aqueles realizados pelo povo via escola, ou ainda, pela escola junto à comunidade.

Entretanto, ainda agregamos outro sentido, com o fim de destacar a íntima relação destes movimentos como os procedimentos de criação, produção, bricolagens, realizados na construção do currículo e os quais ocorrem nos trânsitos, nas trocas e articulações de saberes. Esse duplo sentido por meio dos quais o currículo escolar vai se configurando, bem como, por meio do qual se constitui o próprio saber escolar foi intencionalmente utilizado para explicitar tanto o contexto em que se dá esse processo, como também os mecanismos acessados pelo grupo para realizá-los.

Sendo assim, esse currículo foi concebido pelas professoras pankará de vários modos, tanto como versão, produto, ou seja, como texto, planejamento, documento a partir do qual orientam suas práticas educativas, marcado pelo seu caráter intercultural, e/ou ainda, como uma invenção, como um processo e como uma prática educativa para formação de “guerreiros”. Estes modos de conceberem o currículo evocaram saberes, sentidos, discursos de vários âmbitos, que foram articulados entre si, como estratégias de controle e de regulação pelo próprio grupo, processos que corroboram para instituição de sua nacionalidade, mas que também foram estratégicos na tentativa de fugir do poder dominante e regulador empreendido pelo próprio Estado.

Entretanto, ressaltamos que essa regulação exercida pelo Estado apesar de ser dominante nunca é total. É nesse sentido, como pudemos perceber, que alguns poderes exercidos pelo grupo, de modo oblíquo, e que no curso destas disputas e conflitos, irrompem zonas de escapes (CANCLINI, 2006). Em diálogo com Canclini (2006) concebemos estas zonas de escapes, como aquele grupo de saberes que são ensinados estrategicamente na escola (geralmente com uma forte finalidade política) e que são protegidos, por meio de mecanismos implementados pelo próprio grupo, da regulação ou controle realizados pelo Estado. É a partir destas zonas de escape, na produção de constratividade e diferença cultural que são produzidos outros saberes, sentidos e discursos, pelos quais buscam legitimar-se, fortalecer-se, reelaborar-se culturalmente enquanto grupo étnico.

Ao percebermos a relevância que este processo de diferenciação assume para o grupo, e como a escola e o currículo se tornam espaços centrais nesse processo é que tentaremos problematizar no capítulo seguinte a introdução da cultura na escola, por meio do currículo, e mais ainda especificamente como disciplina escolar. Para tanto, nos voltaremos para estes mecanismos de disciplinarização da cultura, e tomaremos como parâmetro o ensino do ritual toré na escola, pela ênfase que ele assumiu no discurso das professoras em decorrência de seu

poder contrastivo e, sobretudo, diante da relevância que o “ensino do Toré” assume no processo de emergência étnica e reconhecimento étnico tanto do povo pankará, como dos demais povos indígenas no Nordeste.

Para tanto, prosseguiremos nossa análise na tentativa de aprofundar esse entendimento acerca dos mecanismos que são acionados pelos pankará com o fim de produzir esta diferença étnica, substantiva para sua autoafirmação étnica diante da sociedade envolvente e do Estado. Desse modo, percebemos no discurso das interlocutoras que o ritual do toré é compreendido como um saber fundamental, uma “ciência sagrada” necessária à escola, uma cultura que é inserida na escola e altera, transforma o espaço-tempo escolar. Além disso, é por meio dessa cultura que passa a ser introduzida na escola, que buscam reforçam valores comunitários, que inserem outros sujeitos, enquanto educadores, ou seja, que elegem outras autoridades de saber na escola, além dos professores, e, que também instituem outras relações de saber e com o saber.

Ainda buscaremos problematizar outros aspectos relacionados a estas transformações promovidas, não só na escola, mas também promovidos nesta cultura quando passa a ser introduzida na escola. Para isso, tentaremos identificar e sublinhar este processo, seus limites, e os desafios que podem ser decorrentes, uma vez que para introduzir esta cultura indígena no currículo escolar, buscam transformá-la em disciplina, ou seja, dela elegem saberes, os quais classificam e organizam, conforme os padrões escolares.



Fonte: Arquivo pessoal da autora
Escola Amélia Caxiado, vista por trás e lateral, localizada na região da lagoa – Serra do Arapuá.

CAPÍTULO 5

Sobre o Saber Escolar Pankará

5 - SOBRE O SABER ESCOLAR PANKARÁ

Neste capítulo buscaremos aprofundar alguns sentidos que as professoras pankará atribuíram à constituição do saber escolar. Por isso, nosso foco serão os processos envolvidos na constituição do saber escolar, porque o entendemos, sobretudo, por meio das relações que são mediadas na e por meio da escola. Dessa maneira, ao buscar compreender melhor estes sentidos, poderemos perceber diversos saberes que são acionados, e ainda o teor valorativo e ético das relações de saber e com saber na escola pankará.

Entre os processos relatados pelas professoras pankará, destacaremos como chave interpretativa neste capítulo um processo que está relacionado à introdução da cultura do povo pankará dentro da escola. Aqui a concepção de cultura referida aparece fortemente a partir de um viés essencialista, apesar desse essencialismo se expressar com uma finalidade política e estratégica (HALL, 1997), como um fator de luta e a maneira que o grupo deseja ser representado.

Hall (2002) trata desta concepção de cultura como um discurso que é fundamentado a partir de alguns elementos principais, tais como: a narrativa da nação (como histórias contadas sobre a nação, por diversos meios de comunicação, literatura, etc.); o foco atribuído às origens, à continuidade, à tradição e à intemporalidade; a invenção da tradição (ritos e simbolismos buscando instituir e reforçar certos comportamentos junto à população); o mito de fundação (história que dita a origem da nação, num passado remoto, um tempo mítico); e o povo puro ou original. Apesar desta perspectiva de cultura, essencializada, tentar imprimir esta ideia de unidade e homogeneidade ao grupo por meio destes elementos, conforme já afirmamos, ela nunca é alcançada plenamente uma vez que está sujeita ao dinamismo, descontinuidades, mudanças permanentes e pluralidade no interior dos próprios sujeitos e no interior próprio grupo.

Assim, no discurso das professoras pankará o toré aparece como um ritual que alude às tradições e simbolismos originais do grupo e que também expressa uma ideia de continuidade e intemporalidade nas tradições e saberes que são repassados de geração a geração. Nesta direção, o ritual do Toré torna-se uma referência importante em nossa análise para compreender a formação do saber escolar pankará, pois ao mesmo tempo que demarca fronteira e explicita resistência do povo pankará, também agrega em si uma pluralidade de sentidos, abrangendo diversos sujeitos, crenças, valores e performances.

Tendo em vista tais aspectos pontuados é que analisaremos as mudanças e transformações desencadeadas com a introdução cultura pankará na escola e as influências

que esta cultura exerce na constituição do saber escolar. Além disso, também buscamos problematizar outra dimensão deste processo, referente à “escolarização”, ou ainda, à disciplinarização de saberes, dos conteúdos e práticas culturais do povo.

Para tanto, neste capítulo explicitaremos estas transformações a partir de quatro dimensões que se configuram com a introdução da cultura indígena na escola indígena pankará. Estas dimensões são:

- a) os espaços-tempos que são cravados na escola por meio da inserção da cultura do grupo;
- b) os valores que são retroalimentados pelo ensino da cultura religiosa do grupo por meio da escola;
- c) os outros sujeitos (coletivos e individuais), educadores na escola pankará; e
- d) outras relações de saber e com o saber que estabelecem entre si e com diferentes sujeitos a partir do contexto escolar.

Para essa discussão, dialogamos a partir dos conceitos de relação de saber e com o saber. Segundo Charlot (2000), as relações de saber são relações sociais, sobredeterminadas pelo saber dos sujeitos implicados. Neste sentido, também podemos afirmar que estas relações são relações de poder (SILVA, 2003), pois estes sujeitos não dominam as mesmas atividades, saberes, ou seja, “existem diferenças sociais de legitimidade entre estes saberes, atividades ou formas relacionais” (CHARLOT, 2000, p. 85).

Todavia, por relações com o saber o autor define como as relações com o “aprender”, não apenas a relação com um saber-objeto, mas com o mundo, com espaços-temporalidades, consigo e com outras pessoas. Nesta perspectiva, Charlot (2000) articula os dois conceitos, pois “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. Portanto, nos interessa abordar o saber escolar pankará a partir das relações que estes sujeitos estabelecem com o saber por meio dos espaços-tempos e com os diferentes sujeitos envolvidos. Também não podemos desconsiderar que ao relacionarem-se entre si, e a partir destas diferentes espaços-temporalidades, das atividades e saberes que detêm e que são interseccionadas por meio da escola, estabelecem entre si relações de saber e, conseqüentemente, relações com o saber.

É nesse sentido, relacional, que percebemos as permutações, as fusões e trocas como processos envolvidos na constituição do saber escolar, sendo, portanto, pertinente a noção de hibridismo elaborada por Canclini (2006). No entanto, esse hibridismo, ou seja, o processo em que ocorrem as “fusões” e “misturas” de saberes e/ou produtos materiais e simbólicos por meio do currículo, é analisado como relações de saber/poder por meio das quais evidenciamos assimetrias, saberes/poderes que se confrontam entre si. Estes saberes/poderes, todavia, não se

configuram apenas pelo confronto, antagonismos, hierarquias verticais, polarizações, mas principalmente, de modo oblíquo tal como explicitam Canclini (2006) e Lopes (2005).

É por isso que concluiremos este capítulo evidenciando estes poderes oblíquos. Por poderes oblíquos, conceito elaborado por Canclini (2006), este autor discute a ideia de descentramentos de poder que, numa certa conjuntura, abrem possibilidades para negociação de outros sentidos, saberes, o que aponta para novo contexto cultural híbrido. Nesta perspectiva são também estes poderes/saberes, oblíquos, que constituem o saber que é ensinado na escola pankará, de maneira que é a partir destes poderes oblíquos que problematizaremos o hibridismo construído tanto nas relações dos pankará, entre si mesmos, como na relação com várias agências que atuam especialmente na formação dos professores pankará.

Buscamos explicitar também os riscos e limites deste hibridismo, mediante mecanismos que são utilizados pelas professoras pankará: tanto na “escolarização” da cultura, realizada quase sempre por meio da fixação de saberes produzidos culturalmente pelo grupo, como na sistematização textual e escrita, ou seja, por meio da “disciplinarização” de saberes. Esta última tem como substância não só a cultura religiosa do grupo, como também os saberes que são produzidos em pesquisas acadêmico-científicas, especialmente aquelas sobre aspectos históricos, ambientais e arqueológicos do próprio povo e de seu território tradicional.

5.1 Outros espaços-tempos na escola pankará: ritual, natureza, mobilização e festejos

A escola, enquanto instituição educativa, se constituía partir de seus espaços-tempos, os quais não são neutros, meras estruturas formais e vazias. Estes espaços-tempos da escola são, em sua materialidade, como um discurso que possui um sistema de valor, que possibilita um conjunto de aprendizagens, sejam elas sensoriais, motoras, simbólicas, culturais e ideológicas (ESCOLANO, 1998). É considerando estes aspectos e essa não neutralidade que buscamos refletir neste tópico como a introdução da cultura indígena na escola, na qual podemos destacar o toré, institui dimensões espaços-temporais que têm a finalidade de produzir aprendizagens específicas que estão intimamente relacionadas à produção de sua identidade étnica.

Nesse sentido, estes espaços-tempos estão materializados na estrutura física da escola, apesar de o povo pankará não decidir oficialmente sobre esta estrutura, entretanto interferem nela, seja mediante adaptações e reformas na estrutura física, ou mesmo no modo como reorganizam o espaço escolar. Com estas mudanças criam e recriam a escola

instaurando outros espaços-tempos para promover às crianças e jovens alguns saberes e ensinamentos.

Entre estes espaços-tempos que nos referimos podemos destacar:

- a) terreiros e gentios construídos nos arredores de algumas escolas;
- b) salas amplas, onde são realizadas reuniões junto à comunidade, a exemplo daquela que foi construída pela própria comunidade na escola Sagrada Família, na aldeia Marrapé, e outros que mesmo distantes também são acionados a partir da escola.
- c) salas de aula que se transformam em alojamento, espaço onde hospedam visitantes em momentos de mobilização e encontros com outros povos indígenas para discutir temas e questões sociais relacionadas a própria sobrevivência.

Ao considerar estes espaços-tempos, buscamos compreendê-los não apenas como produto criativo do grupo, mas a intencionalidade do grupo com a reorganização e recriação do espaço-tempo escolar, aquilo que os mobiliza neste processo. Isso porque além da estrutura espaço-temporal convencional da escola, como as salas de aulas, cozinha, secretaria, destinadas ao ensino escolar, e além destes espaços-tempos, são inseridos na e por meio da escola espaços-tempos próprios do ritual para a mobilização e reuniões do grupo. Ideia esta que aparece explicitada no Jornal Porantim¹⁸, numa matéria de capa que trata acerca do Movimento de Cultura realizado pelos pankará, e que tem por título “O terreiro como sala de aula”¹⁹.

O argumento que está explicitado na frase de efeito que titula a matéria “O terreiro como sala de aula” estabelece como analogia dois espaços-tempos que, apesar de distintos, se encontram na escola pankará: o terreiro e a sala de aula. O que conduz a uma analogia que, embora não seja desenvolvida no decorrer da matéria, a qual realça forte viés político da religiosidade entre pankará, acena para a conversão do terreiro (um espaço-tempo do ritual), em sala de aula (um espaço-tempo escolar).

No entanto, mesmo que estes espaços-tempos do ritual (terreiro, gentil) sirvam a esta finalidade pedagógica, eles proporcionam experiências que são apenas iniciais e introdutórias, frente àquela intencionalidade maior, que é formar por meio do ritual, ou seja, formar jovens e crianças para que se autoafirmem enquanto índios. Assim, a escola pankará busca, mediante práticas pedagógicas diferenciadas, a exemplo do Movimento de cultura, possibilitar a crianças e jovens conhecerem, acessarem e participarem do universo religioso e sagrado do grupo. Nesta perspectiva, a escola tanto agrega o espaço-tempo sagrado do ritual, como

¹⁸ O jornal Porantim é produzido pelo Conselho Indigenista Missionário.

¹⁹ Em anexo, a matéria de capa do Jornal Porantim, ano XXXIV, n.341, Brasília-DF, dezembro, 2011.

também é incluída nele, e é esse duplo movimento que possibilita e reforça as relações entre os estudantes e os pajés, entre os pajés e os professores, entre as lideranças indígenas de um modo geral, professores e estudantes.

A exemplo disso, professores e lideranças pankará realizaram em maio de 2012 o VIII Movimento de cultura, cujo tema foi “Terra e Toré: as forças encantadas à frente da educação pankará”. É sobre este evento que a professora Lenira afirma: *“a gente [professores e estudantes] pesquisou todas essas histórias, todos os terreiros do núcleo um têm mais de 170 anos, aí essa história, esse movimento que a gente teve da feira de cultura foi bom porque, foi muito importante pra o povo pankará”*. Segundo a professora Jandira, foi durante este movimento que *“a gente [professores, estudantes, lideranças] visitou os terreiros, as pedras, visitou muitos lugares sagrados”*.

Analisamos esta compreensão das professoras Lenira e Jandira a partir de Charlot (2000, p.68), quando o mesmo trata sobre o espaço do aprendizado da criança como espaço-tempo partilhado com outros homens, o que vai além do âmbito epistêmico e didático, pois aborda a relação com o saber como relação identitária, conforme afirma:

O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária. [...] Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja a existência é depositada em objetos, locais, pessoas.

Para Lenira e Jandira a importância dos saberes incorporados por esta dimensão espaço-temporal está diretamente associada à produção dessa diferença étnica, uma vez que é a partir destas pesquisas que vão recompondo para si e para os outros sua história, sua ancestralidade, vão construído esta diferença cultural e sua identidade.

Neste caso, o espaço-tempo da aprendizagem nos espaços próprios do ritual são relações com o saber pela dimensão material, física e simbólica destes espaços. Esta última dimensão simbólica é ressaltada no relato da professora Lenira, quando fala da importância que tiveram as visitas aos terreiros e gentios tradicionais, pelo caráter sagrado que tais espaços têm para o povo.

Entretanto, além destes espaços-tempos próprios do ritual, o próprio território, enquanto espaço físico ocupado pela comunidade e que abrange a flora e fauna local, e que também possui sua dimensão simbólica e sagrada para o povo, também pode ser situado como espaço-tempo do aprendizado dos estudantes, uma vez que ambos são explorados e tematizados por meio da escola.

Esta perspectiva parece ser aludida por Moema, quando afirma: *“nós trazemos a natureza pra nossa escola, mas nos trazemos a reflexão de como estamos tratando a natureza.”* Essa afirmativa também nos permite conceber o território pankará, fauna e flora e demais bens naturais, enquanto um espaço-tempo que é ressignificado por meio da escola. Ressignificação que ocorre ao abordarem e discutirem sobre estes temas na escola. Tal como afirma: *“as questões ambientais, o nosso natural, a gente traz pra escola. A nossa mata, as nossas matas, o nosso catolezeiro, nós trazemos pra escola nossa água, nossas fontes, nossos riachos, mas nos trazemos também as dificuldades de água, nos trazemos também o não cuidado com a mata, o não cuidado com as águas”*.

Ao politizar o espaço-tempo habitado, por meio da escola, ou seja, ao evocar questões que remetem aos cuidados e preservação ambiental como tema abordado nas aulas, ao explorar, por meio da escola, as plantas nativas, ou ainda, ao abordar questões e problemáticas que remetem à natureza, enquanto ambiente natural onde vivem coletivamente, abre-se outro espaço-tempo na escola: a natureza. Esta abrange várias dimensões de seu território tradicional.

Entretanto, Moema não se refere à natureza apenas como ambiente, como algo que lhe é exterior, um entendimento que alude ao paradigma racional hegemônico ocidental. Para ela, a natureza parece jogo de relações de poder e de dominação, uma vez que também sofre maus tratos, que também está sujeita ao perecimento.

Sendo assim, ao conjugar relações de poder e dominação que implicam em desrespeito à natureza, convergimos também para a ideia de que “todo ser que é dominado não é respeitado em seu próprio ser” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 21), ou seja, suas qualidades, virtudes e potenciais apenas são considerados quando servem ao usufruto daqueles que até então têm o domínio.

É nessa direção que Porto-Gonçalves (2012, p. 21), ao abordar a natureza, faz isso a partir destas relações de poder, de dominação. Para o autor, essa dominação (da natureza-ser humano) é:

[...] sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, para etnias, para grupos e/ou classes sociais como para a natureza. O aquecimento global pode ser visto como parte dessa relação de sujeição, de dominação, enfim do efeito sobre o planeta dos rejeitos acumulados na atmosfera (efeito estufa). O mesmo pode ser dito da desagregação da matéria e do lixo (poluição da terra, das águas, do ar) até aqui tratados como externalidades, conceito que só tem sentido a partir de uma epísteme que considera o homem – *res cogitans*– fora da natureza – *res extensa*. Portanto, o debate em torno da sustentabilidade é um debate epistêmico e político (Luis Macas).

Neste sentido, evidenciamos esse viés político ao tratar do espaço-tempo da natureza explicitado por Moema, na ênfase realizada por meio do currículo escolar ao cuidado com a natureza, por meio do discurso de que a natureza é um bem coletivo, que deve ser preservado. Não só isso, mas também pelas relações de interdependência que o povo Pankará estabelece com a natureza, pelo seu caráter sagrado, também enquanto um lugar de habitação dos encantos de luz, aspecto que a vincula à própria cosmologia do grupo (BRASIL, 2012; MENDONÇA, 2003).

Outro espaço-tempo que é inserido na escola pode ser definido enquanto espaço-tempo da mobilização, termo que é evocado pelas professoras pankará tanto em sua dimensão política, como social. Estas duas perspectivas de mobilização que são promovidas por meio da escola são fortemente percebidas nos discursos de Lenira e Moema.

Conforme Lenira, *“a gente [os professores] sempre faz reuniões com eles[estudantes], movimentos, passeios e prepara esses alunos pra viver sempre como se fosse no social”*. Esta última ideia, *“para viver como se fosse no social”*, que aponta para a finalidade da mobilização realizada, está intimamente ligada à ideia de coletividade, viver no social assume esse sentido de viver em coletivo. Do mesmo modo, Moema corrobora com esta ideia, entretanto, atribuindo outro sentido. Segundo afirma, *“o saber construído na escola pankará [...] é mobilizado pra toda comunidade, trazido através de eventos, momentos, de movimentos”*. Nesta afirmativa, mesmo que recupere a ideia de mobilização, a faz relacionando-a ao saber que é articulado da escola para a comunidade, mas também que é produzido a partir das experiências comunitárias e é levado para a escola.

O sentido de mobilização, neste caso, assume um duplo sentido. O primeiro está relacionado à mobilização enquanto movimento social e coletivo do grupo, e o outro está relacionado ao deslocamento de saberes entre níveis institucionais distintos. Entretanto, esse primeiro sentido também é explorado por Gohn (2008). A autora, então, distingue mobilização política de mobilização social, quando afirma:

Mobilização política indica um processo de ativação das pessoas, ou massas como preferem os estudiosos que usam o termo. Poderá ser feita tanto pelos governantes como por líderes da sociedade civil. [...] Mobilização social já tem outro sentido: refere-se a ativações que visam à mudança de comportamentos ou adesão a dados programas ou projetos sociais. Mobilização social, nessa última acepção, envolve uma série de processos, e um deles se articula com o termo acima citado, mobilidade social - mudança de comportamento, aquisição de novos valores, acesso a meios de inclusão social, etc. Apela-se para a adesão do outro numa dada ação social, com um certo sentido já configurado. Mobilização remete aqui à categoria "participação" e configura-se no sentido que lhe é atribuído atualmente no Brasil (GOHN, 2008, p. 448-449).

A mobilização enquanto um espaço-tempo instituído na escola não só é realizada para possibilitar a participação e o engajamento de crianças e jovens nas atividades do povo e em prol das metas coletivas, mas também como forma de promover outras relações de saber e com o saber construídos em comunidade. Por isso, a mobilização não é apenas espaço-tempo de deslocamento de pessoas, mas também de saberes. É um espaço-tempo de discussão e difusão dos saberes produzidos na escola junto à comunidade, ou mesmo, produzidos na comunidade junto à escola.

É ainda por meio destas mobilizações que as questões e problemas sociais emergentes vivenciados pelo grupo são explorados, são pautados, tal como afirma Moema: *“quando a gente percebe que os jovens têm tido um determinado comportamento [...] que os adultos, até os jovens, no alcoolismo que está presente. É aqui que a gente tem que intervir, ou tá podendo contribuir, organizando também, por muitas vezes, projetos didáticos na intenção de está atendendo uma situação imediata”*. Estes projetos didáticos realizados por meio da escola têm a finalidade de intervir revertendo problemáticas e vulnerabilidades sociais do grupo, de maneira que esta mobilização além de emergir pelos seus vieses político e social, ela também assume essa perspectiva funcional, uma vez que visa atenuar ou resolver estes dramas sociais.

Esta alternativa, embora seja acionada, não é suficiente para transformar o contexto de vulnerabilidade ao qual estão sujeitos. No entanto, são os meios encontrados pelo grupo para enfrentar e amenizar as condições de privação social, e deficiências no âmbito do lazer, da saúde, etc., que atingem toda a comunidade, especialmente os jovens.

“[...] os nossos saberes são construídos nos momentos de festas”. É nesse sentido, expresso por Moema, que o lazer e o lúdico também são instaurados na escola a partir do espaço-tempo de festejos. Ao tratar dos festejos, as professoras pincará se referem aos espaços-tempos organizados pelo próprio grupo, parte das vezes por meio da escola, para promover momentos de lazer, diversão e entretenimento para crianças e jovens. O sentido destes festejos, enquanto espaço-tempo para vivenciar dimensões do lazer, é também expresso por Lenira, quando afirma: *“sempre a gente faz reuniões assim com grupo de jovens porque ali naquele grupo de jovens a gente dança o ritual, a gente vai falar da história do povo, já vai fazer pesquisa com eles, já é um meio de tirar aquele aluno no final de semana dos bares ou das cidades mesmo, tá dentro do povo”*.

Lenira destaca em sua fala o ritual, enquanto atividade para entretenimento e divertimento. Além desse, outras atividades também são realizadas com a finalidade de promover a integração e engajamento destes jovens nas questões relacionadas ao povo,

também com a finalidade de gerir positivamente o tempo livre destes jovens, dando-lhes opções para que possam usufruir desse tempo livre sem recorrer ao álcool. É outra forma que também encontram para combater esse problema social que afeta alguns jovens e adultos na comunidade e que, por meio da escola, buscam dirimir.

Moema também destaca: *“nós transformamos a nossa escola num espaço de prazer um espaço da comunidade, de festejar, nos trazemos as festas juninas [...] Ao situar os festejos, como espaço-tempo que é introduzido na escola, ressaltamos, sobretudo, sua importância no estreitamento dos vínculos afetivos e sociais entre os membros da comunidade, importância que também é percebida pelo lugar que estes festejos ocupam no calendário escolar. Parte deles é relacionada à religiosidade cristã, como identifica Lenira: “a gente tem também os novenários, a gente tem o São Gonçalo, os Penitentes que são as pessoas mais velhas, que são os devotos de padre Cícero [...]”*. Estes festejos religiosos marcam fortemente o calendário escolar e, por meio deles, não apenas gerenciam o espaço-tempo coletivo, mas também reforçam práticas socioculturais, valores e saberes do grupo, os quais agregam forte influência cristã.

Estes festejos do povo pankará estão sistematizados por meio de uma publicação elaborada por alguns professores e lideranças pankará, em parceria com professores e lideranças dos outros povos indígenas em Pernambuco, produção que foi mediada pelo Centro de Cultura Luiz Freire e que resultou no Caderno do tempo (COMISSÃO DE PROFESSORES INDIGENAS EM PERNAMBUCO, 2006). Neste livro encontramos sistematizado o calendário²⁰, com os festejos e datas comemorativas do povo, conforme os meses do ano. Encontramos, ainda, uma reflexão poética acerca do tempo.

Na reflexão que fazem acerca do tempo, chamam atenção para a relação que estabelecem ora entre tempo e espaço sagrado, como podemos ver nos versos: “O tempo em Pankará/ É um espaço sagrado/ É a vida de um povo/ É o velho renovado”; ora entre o tempo e seu reconhecimento étnico, tal como explicitam: “O tempo para Pankará é o espírito que orienta a luta, pois foi com esse tempo que nosso povo amadureceu e conseguiu com muita garra o seu reconhecimento” (COMISSÃO DE PROFESSORES INDIGENAS EM PERNAMBUCO, 2006, p. 75-76). Estas leituras acerca do tempo e dos festejos, expressas tanto no discurso falado como escrito dos índios pankará, nos permitem identificar como estas concepções correlacionadas entre si são complexas e marcadas por um conjunto de elementos que combinam dimensões lúdicas, políticas, e religiosas do grupo, dimensões que também são

²⁰Anexo G.

percebidas no ritual do toré. No entanto, estas mesmas dimensões são articuladas por meio da escola, sobretudo, com a finalidade de atenuar ou mesmo sanar dramas e dilemas sociais vivenciados pelo coletivo.

5.2 Outros valores na escola pankará: coletividade, partilha, respeito aos mais velhos

“Da religião Pankará, nós trazemos o respeito com os mais velhos” (Moema)

“Da religião Pankará, nós trazemos o respeito com os mais velhos, que a gente traz os mais velhos na escola, que a gente vive isso e mostra pros alunos que isso é importante”. Moema evoca a dimensão valorativa que é possibilitada por meio da religião, mas não apenas a partir dos valores que são ensinados pela religião, mas pelo que esta religião representa socialmente para o grupo enquanto mecanismo de regulação do próprio comportamento das pessoas. Este último aspecto, explorado por Berger (1985, p. 42), trata do processo de controle social para a manutenção da ordem social a qual é realizada no processo de legitimação, processo pelo qual entende “o ‘saber’ socialmente objetivado, que serve para explicar e justificar a ordem social”.

É inserido neste processo de legitimação referido pelo autor que compreendemos estes valores socialmente transmitidos e instituídos por meio da escola. Tais valores servem para preservar a ordem social entre o grupo, ordem que é mantida mediante poder dos anciãos junto à comunidade, o poder que de semelhante modo também conferem às próprias lideranças religiosas (os pajés) e ao cacique.

Estes valores consistem na própria legitimidade que a sabedoria destes anciãos adquire socialmente, a mesma que é construída socialmente a partir do tempo e da história destes sujeitos, reafirmada mediante experiências formadoras vividas também nesse decurso. Esse modo de entender tais experiências, como formadoras, aproxima-se daquela definida por Josso (2010, p. 47):

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

É nesse sentido que concebemos estas experiências formadoras dos anciãos, sob o ponto de vista das aprendizagens, pelas atitudes, valores, saberes, sentimentos,

comportamentos que são relevantes ao grupo, pois atribuem orientação e sentido às lutas coletivas, tornam-se substância no processo de reelaboração cultural do grupo.

Assim, as legitimações e valorações construídas a partir da religião têm, portanto, o poder de fundar a realidade socialmente definida das instituições na realidade última do universo, na realidade “como tal”. Por meio desta realidade, fixam-se às instituições e, conseqüentemente, os papéis desempenhados pelos sujeitos (lideranças, anciãos, etc.) que fazem parte dela, atribuindo-lhes uma aparência de inevitabilidade, firmeza e durabilidade, virtudes que podem ser comparadas às qualidades sagradas, supremas, divinas (BERGER, 1985).

É nessa direção que as discussões de Berger (1985, p. 42) nos ajudam a compreender este processo de legitimação, pelo “seu caráter cognoscitivo e normativo”, o qual geralmente está associado às tradições religiosas produzidas pelo grupo, uma vez afirma que:

Toda legitimação mantém a realidade socialmente definida. A religião legitima de modo tão eficaz porque relaciona com a realidade suprema as precárias construções da realidade erguidas pelas sociedades empíricas. As tênues realidades do mundo social se fundam ao sagrado *realissim um*, que por definição está além das contingências dos sentidos humanos e da atividade humana.

Portanto, parte desse sistema valorativo que é associado pelas professoras a essa tradição religiosa do grupo tem a finalidade de orientar suas atividades humanas e seus comportamentos. “*A gente vive isso*”, explicita a professora, afirmando como este valor de respeito aos anciãos e lideranças da comunidade são parâmetros de conduta importantes à própria vida do coletivo, pois são valores que reforçam as relações de poder que são responsáveis pela construção de uma suposta ordem social, a mesma que desejam conservar e transmitir às gerações mais novas. Premissa que é entrevista também no discurso de Lenira, Tacira, Irani, Iêda, Jandira, Aimara, ao justificarem também o respeito aos anciãos, reforçando a importância de trazê-los para a escola, ao tratá-los como autoridades, como referência e exemplo para as crianças e jovens.

Essa dinâmica interna de participação destes sujeitos no processo educativo escolar é consonante ao que Georgen (2005) aborda, quando afirma que os conteúdos que os estudantes vão assumindo ao longo do processo de escolarização não são os únicos que influenciam na sua formação moral, mas o próprio comportamento dos educadores, daqueles que estão envolvidos nesse processo de formação. Aspecto que o autor afirma revelar tanto “a mediatividade ética da pedagogia quanto a mediação moral da educação”.

Esta mediação é percebida na afirmação de Lenira: *“tem esse pessoal mais velhos que já tem a religião católica [...] eles sempre gostam de missa, de celebração de novenas, isso aí já foi introduzido no povo da gente há muitos e muitos anos, desde os antepassados aí a gente não vai tá desarticulando”*. No entanto, ao mesmo tempo em que essas influências que os mais velhos exercem são aspectos agregados e valorizados pelo grupo, não são as únicas concebidas socialmente. Tais crenças e valores religiosos convivem com outros que são diferenciados, aspecto que alude a uma atitude respeitosa e tolerante frente às diferentes escolhas religiosas, como sugere Lenira: *“cada pessoa é livre para seguir o que quer”*. Contudo, não é um posicionamento unânime, pois tem nuances conflitivas, uma vez que ameaçam a própria ideia de unidade e consenso que buscam construir entre si, aspectos que são percebidos quando tratam da conversão de indígenas à religião evangélica, tema que iremos tratar ainda neste capítulo.

É, portanto, no âmbito dessa formação de valores, que Tacira evidencia as mudanças que ocorreram no ensino escolar pankará: *“O ensino hoje em dia ele valoriza muito os (pausa) a ética, a solidariedade, o respeito, a colaboração, essa diversidade. Então assim, tem que eu respeitar para que os outros me respeitem, eu tenho que mostrar quem eu sou, minha identidade, minha organização”*. Ao situar no tempo este ensino de “hoje em dia”, que reforça os valores da solidariedade, respeito, colaboração, a professora evoca valores que são instituídos pelo grupo por meio da escola e colaboram para implementação de outro projeto social pelo povo.

Sua afirmação também evoca, em contrapartida, um tempo²¹ de intensa disputa com o poder municipal local, ocasião em que este tentava impor uma educação escolar e, conseqüentemente, valores e parâmetros que eram divergentes aos interesses do grupo, o qual estava em emergência étnica, contexto que tenciona e reforça disputas políticas. Estes conflitos foram relatados por Lenira quando descreve: *“o planejamento a gente recebia pronto, tinha que seguir (pausa) porque se eu não trabalhasse a secretaria me colocava pra fora”*. Estas repercussões se expressam especialmente no âmbito das discussões pedagógicas e na implementação do currículo, que reforçam a importância deste, como um espaço ideológico estratégico de formação de valores intensamente disputado pelo grupo.

“Eu ainda acrescento o seguinte eu acho que formar o guerreiro pankará se não for com o princípio da sabedoria, de ser também umas pessoas que busca a partilha, e buscar guerreiros pra lutar pelos direitos, mas o direito coletivo”, diz Moema. Nesta assertiva, ao

²¹ Refiro-me ao período em que o poder público municipal interditou duas escolas pankará, situação que abordamos no capítulo 3.

ratificar a função social da escola pankará para a formação de guerreiros, Moema realça dimensões valorativas que se opõem aos valores dominantes em nossa sociedade global, capitalista e neoliberal. A sabedoria, portanto, está ancorada numa formação educacional para o compartilhamento, para a vida em comunidade, para a reivindicação por direitos, entretanto, o direito coletivo tem a primazia sobre o direito individual.

A carga política e valorativa dessa formação é expressa quando ela afirma: *“a gente ta tentando buscar o maior número de pessoas pra que juntos, ai é que a gente diz, não adiante ser o guerreiro, a guerreira, se não forno pensamento da partilha e da ação comunidade[...] para que, o que lutar esse guerreiro e essa guerreira seja pra todos”*. Esse valor da coletividade, que aparece de modo enfático no discurso de Moema, é quase sempre associado à formação de “guerreiros(as)”.

Estes valores sociais para a formação de “guerreiros(as)” também se constituem com a finalidade de fortalecer o bem-estar coletivo por meio de práticas solidárias, na partilha, uma ideia que foi explicitada por Moema, quando afirma ser primordial *“a formação primeiro de valores como o respeito a natureza, do respeito ao outro com a nossa religião”*. Estes valores nos remetem à importância conferida à natureza, por ser um bem natural e material por meio do qual sobrevivem e do qual devem cuidar, mas também pela relação que estabelecem entre a natureza e a religiosidade, entre a natureza e o sagrado. Relações que são explicitadas por Mendonça (2003), quando destaca, a partir do ritual toré, cada um dos elementos que compõem o ritual e que fazem parte do sistema simbólico e político do povo.

Estes elementos também são destacados no Documento técnico sobre o povo realizado pela mesma autora por meio da Fundação Nacional do Índio (BRASIL, 2012). Nele são pontuados cada um dos elementos: o terreiro, local do ritual; os gentios, como espaços da ciência oculta; os reinados, pedras que estão em locais de difícil acesso no território e também consideradas como espaços da ciência oculta; e as matas ou como são também denominadas as matas frias, “espaços sagrados”, por meio dos quais “observa uma estreita simbiose dos Pankará com a natureza. [...] Neles é proibido qualquer tipo de extração, derrubada ou caça. Os pankará creem que a mata fria é morada de todos os encantos que protegem a natureza” (BRASIL, 2012, p. 116).

Essa relação “simbiótica” que os pankará estabelecem com a natureza é, portanto, um valor que é ensinado na escola, tanto pelo que essa natureza representa no campo sagrado, como pelo que ela representa em termos de sustentabilidade do povo. Essas dimensões são exploradas junto aos estudantes, com professores e lideranças do povo também por meio da escola.

5.3 Outros educadores, relações de saber e com o saber na escola pankará

Antes de explicitarmos estes outros educadores e relações de saber e com o saber na escola pankará, é importante compreender o processo que envolve a inserção dos professores, indígenas do próprio povo, nas escolas pankará. Isso porque boa parte dos professores que atuavam nestas escolas não era indígena, de maneira que os professores pankará só passaram a desempenhar a função de professores nas escolas pankará com o processo de retomada da educação.

Dessa maneira, ocupar a docência em suas escolas era estratégico frente ao papel que poderiam desempenhar para a concretização da função social da escola, processo que também está relacionado com a produção de uma identidade docente, indígena e, portanto, diferenciada. Mecanismos que também corroboram com o processo de diferenciação cultural e de constituição de sua identidade étnica.

É nessa perspectiva que Jandira afirma que para ser professora, na área indígena, *“tive que aprender pois a cultura daqui exige isso então se não fosse assim seria possível um professor de qualquer lugar trabalhar aqui”*. A professora evoca aspectos que transversalizam a própria formação docente, enquanto indígena, uma vez que para exercer sua função precisou aprender aquilo que a *“cultura exige”*. Expressão que se refere muito mais ao contexto em que buscam demarcar explicitamente diferenças culturais, inclusive em sua própria educação escolar, diante da sociedade não indígena e do estado brasileiro. Exigência que passa a ser também internalizada pelo grupo, por suas lideranças, uma vez que é a partir dessa diferença cultural, étnica, que são reconhecidos enquanto índios e passam a acessar, ou ainda, a reivindicar oficialmente a garantia de seu direito ao território e demais direitos específicos.

Ao ressaltar que para lecionar na escola pankará precisa aprender os saberes que a *“cultura exige”*, Jandira alude aos saberes e práticas empreendidas pelo coletivo para a produção dessa diferença cultural e identitária. É com a mesma intenção que delineiam no PPP o perfil dos professores indígenas, os quais são critérios que servem de guia, uma forma de regular a escolha destes profissionais. Os critérios que são elencados no PPP são os seguintes:

Ser índio, guerreiro/a Pankará; ter responsabilidade em participar dos movimentos e eventos, tanto internos como externos da comunidade; abraçar verdadeiramente a causa Pankará e dos demais povos indígenas; ter capacidade de liderar e de ajudar a formar lideranças; conhecedor dos saberes do nosso povo, das nossas tradições e neles participar com orgulho; compreender com segurança os problemas globalizados, ter domínio teórico, didático e prático dessas questões; ter formação específica no campo da

educação escolar indígena; assumir o papel de articulador pedagógico dentro da comunidade e também fora dela; ser sabedor da legislação educacional, domínio, responsabilidade e habilidade no trato com a vida escolar, cognitiva, afetiva do aluno/a; saber ouvir, dialogar e ser flexível; ter uma constante aproximação com a comunidade educativa, de forma dialógica e respeitosa; desenvolver projetos pedagógicos que leve em conta o fortalecimento da identidade cultural Pankará (ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ, 2009, p. 15).

Cada um destes critérios constitui elementos estratégicos para exercerem o controle social, tanto na escolha daqueles que irão ensinar e coordenar nas escolas, como, conseqüentemente, dos saberes que serão ensinados por estes professores na escola, aspectos que também são relevantes neste processo de autoafirmação étnica.

Nessa perspectiva, Jandira afirma que para aprender o que a “*cultura exige*” “*traz os pajés a escola*”, essa inserção das lideranças religiosas também é um meio de legitimar a própria identidade étnica, pois, segundo Carvalho (1994), para legitimarem-se perante o estado brasileiro, especialmente diante do órgão oficial responsável pelo seu reconhecimento étnico, precisam legitimar suas lideranças tradicionais ou míticas, visto que, segundo afirma a autora, o primeiro procedimento “para assegurar o ‘reconhecimento’ é recorrer a uma liderança tradicional que ratifique a identidade reivindicada” (CARVALHO, 1994, p. 4).

É nesse sentido que a configuração escolar passa a ser modificada, diferenciando-se daquela que até então era composta pela gestão municipal e professores (não indígenas) que atuavam nas escolas localizadas dentro do território. Por isso, consideramos importante situar e compreender a posição e relações destes sujeitos no âmbito escolar, e compreender as relações de saber que são implementadas nesta configuração, pois cada um destes sujeitos relaciona-se entre si a partir de um campo de saber específico, e estabelecem por isso relações sociais de saber, mas ao mesmo em tempo que falam a partir deste campo de saber, falam também a partir de uma relação com o saber, a partir de uma relação com o mundo, com pessoas, com um conjunto de significados, todos eles inscritos num tempo (CHARLOT, 2000).

Por este motivo, quando aludimos às autoridades da comunidade, lideranças, nossa referência continua sendo o espaço-tempo complexo do ritual toré (GRUNEWALD, 2005) e as transformações que são promovidas por meio dele no espaço-tempo escolar. Isso porque, em decorrência da importância que estas relações com o saber do ritual assumem para grupo, estas autoridades religiosas e políticas do povo serão também requisitadas no contexto escolar e estabelecerão relações de saber com os estudantes, professores e coordenadores na escola.

Como discutimos inicialmente, o toré torna-se a “base”, a referência de significação do grupo. Portanto, tendo em vista o poder e autoridade que exercem por meio do ritual e em todo o processo de reconhecimento étnico do povo que os pajés, denominados entre si como os “donos da ciência”, passam a integrar diretamente a gestão das escolas pankará. Todavia, sua participação não se limita apenas a intervenções pontuais, mas ela vai sendo delineada a partir de suas participações no conjunto de atividades desenvolvidas a partir da escola, sejam elas mais do âmbito da política pública ou mesmo aquelas atividades de caráter mais pedagógico, incluindo aulas, planejamentos e discussões acerca do currículo, práticas pedagógicas, processos formativos dos professores e demais decisões junto aos professores, coordenadores e estudantes na escola pankará (ORGANIZAÇÃO INTERNA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ, 2009).

Os pajés são, portanto, considerados autoridades de saber no processo de gestão da educação escolar, mas, além deles, outros sujeitos são investidos de autoridade, tais como os anciãos e anciãs do povo, também denominados pelo grupo de “mais velhos”, uma expressão que tanto alude à sabedoria destes sujeitos proporcionada pelo tempo, como também remete à tradição herdada de seus antepassados, de maneira que tais sujeitos são configurados como fundamentais no processo de reelaboração cultural, ideia que está escrita no PPP (ORGANIZAÇÃO INTERNA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ, 2007, p.1): “Para nós povo Pankará é na tradição onde tudo começa. Com nossos pajés e anciãos, pois entendemos que eles são nossas raízes, que fortalecem a nossa fé e nos dão força para levar adiante as tradições.”

É pela importância atribuída a esta tradição que Lenira afirma que na escola “*eles [estudantes] vão envolvendo a aprendizagem também dos anciões, em sala de aula, ou o pajé, ou a cacique mesmo pra sala de aula, ali eles vão com os conhecimentos dos mais velhos vão só ampliando os conhecimentos que os mais velhos trazem de casa*”. Esse saber dos anciãos, conforme Lenira, os “*conhecimentos dos mais velhos*”, possibilita a construção de uma tradição pelo grupo.

Embora já tenhamos tratado sobre isso no capítulo anterior, é importante ressaltar que para Hobsbawn e Ranger (2002) esta tradição é produzida com a função de transformar as memórias e introjetar certos valores e normas por meio da repetição, mecanismo que implica numa continuidade, em relação ao passado. Entretanto, estas memórias são elaboradas e transformadas de acordo com seleção, descrição, esquecimento e silêncio destes anciãos e pajés (POLLAK, 1989). Estas memórias e tradições produzidas são transmitidas, ensinadas, popularizadas e também institucionalizadas, inclusive por meio da escola e da escrita.

Esse processo de produção das memórias e tradições do grupo é relevante, pois ocupa um lugar estratégico nessa diferenciação e formação do saber escolar, visto que, desde então, passa a ser fixada e utilizada como conteúdo e argumento de prova, de justificação que respalda o grupo, na relação com a sociedade majoritária e o estado, legitimando-os de sua indianidade e nas reivindicações pleiteadas.

“Se a gente não trazer o toré [...] se a gente não trazer as nossas lideranças pra escola, pra gente tá fortalecendo a identidade através da religião, ai não é uma escola pankará”. Na afirmativa de Moema, a inserção do toré e das lideranças pankará na escola será responsável pela transformação deste espaço escolar convencional, num espaço escolar legitimamente indígena, pankará. Por isso, ao refletirmos acerca da inserção destes outros sujeitos na escola, os mesmos envolvidos na produção e realização do ritual toré e que passam a colaborar não só na gestão escolar, mas no próprio ensinamento desta cultura e tradição religiosa, são aspectos fundamentais para compreender a formação do saber na escola pankará.

Moema ainda afirma acerca dos anciãos: *“o medo é que a gente não consiga trazer todas as discussões enquanto os nossos mais velhos estejam vivos, para que eles sejam os porta-vozes presentes de estar trazendo pessoalmente aquela discussão”*. Ao situar os anciãos como *“porta-vozes”*, e ao destacar o lugar e importância de suas memórias no fomento e provação de discussões junto à comunidade escolar, Moema, além de reconhecer o valor de suas experiências e saberes para a escola, destaca que são estes saberes que fortalecem a educação escolar, a prática pedagógica dos professores e coordenadores. Por isso, ainda ratifica: *“a gente tem essa urgência, é uma urgência mesmo de tá de repente, todo mês desenvolvendo um projeto, uma mobilização, pra tá trazendo esses saberes pra escola”*.

Entretanto, não identificamos apenas os anciãos, pajés e cacique envolvidos nesse processo, mas também os artesãos e os negros da comunidade da tiririca. Consideramos também a atuação destes artesãos intimamente relacionada ao ritual toré, pois são eles que participam na fabricação das indumentárias, instrumentos, pintura corporal, etc., na extração e manejo das matérias-primas naturais (plantas, sementes, etc.), tanto para a fabricação destes instrumentos como também para a fabricação de remédios naturais, importância que passa a ser justificativa de sua presença na escola. Portanto, são estes artesãos que detêm saberes que consideram fundamentais à elaboração da tradição religiosa do grupo.

Nesta perspectiva, a professora de religião e arte indígena, Lenira, relata sobre a função que passa a exercer na escola: *“vou trabalhar tudo aquilo de arte que faz parte do nosso povo, o fortalecimento do povo, fortalecendo aquelas artes, as artes indígenas,*

trabalhando com o bem estar, conscientizando sobre a natureza, os nossos bens naturais, no caso das nascentes, conscientizando das matérias-primas, das plantas medicinais". Convergindo para esses fins e valorações explicitadas por Lenira é que Verinha de seu Mané Miguel ratifica: *"a arte ela vai ter que tá em todos os níveis[de ensino]"*. Entretanto, para que este ensino ocorra, é necessário garantir a inserção e permanência destes artesãos na escola, para que possam permanecer exercendo e desenvolvendo estas atividades.

É nesse sentido que estes artesãos passam a ser reconhecidos como professores de arte pela comunidade e por meio da escola pankará (situação semelhante ocorre assim nos demais povos indígenas em Pernambuco). Entretanto, embora numa certa medida tenha garantido a reprodução/produção destes saberes da arte por meio da escola, a função que estes artesão, reconhecidos como "professores de arte", passam a desempenhar na escola ainda é uma problemática para o estado, pois, até então, não podem ser por ele oficialmente reconhecidos como tal. Isso porque, neste caso, os critérios de legitimação e legalização da profissão docente, para o estado brasileiro, não são compatíveis com os princípios e valores que orientam a escolha destes profissionais, ou ainda dessa função, junto às comunidades indígenas.

Estas problemáticas, no entanto, estão inseridas numa situação ainda mais ampla, tendo em vista que os professores indígenas, de modo geral, vinculados profissionalmente ao governo do estado de Pernambuco, não têm sua profissão legalmente reconhecida. Ou seja, não existe ainda uma lei que regulamente a carreira de professor indígena no estado de Pernambuco. E embora o projeto de Lei para a criação desta categoria tenha sido elaborado por meio do CEEIN junto às populações indígenas em PE e organizações membros, o mesmo ainda não foi aprovado. Por isso, estes professores permanecem sob contratação temporária, situação que se agrava, precarizando cada vez mais o trabalho destes professores junto as suas comunidades.

Além dos professores de artes, os professores e lideranças da tiririca também fazem parte desta rede de relações por meio das quais os pankará constroem o saber escolar. Estas relações entre os negros da tiririca e os índios pankará podem ser compreendidas a partir de uma rede de parentesco que "sustenta o fluxo sociocultural envolvendo matrimônio, ritual, cooperação, economia, uso partilhado do território e dos recursos naturais" (BRASIL, 2012, p. 36). No entanto, tendo em vista o contexto sociopolítico conflituoso e de antagonismos junto ao poder público municipal, os dois grupos fortaleceram sua aliança, por meio da educação escolar, estabelecendo e renovando parcerias para a garantia e proteção de seus direitos, especialmente do direito à educação escolar.

Assim, na medida em que o povo pankará passa a compartilhar da política pública em 2011 com os negros da tiririca, fato que já abordamos em capítulo anterior, passam não só a partilhar recursos materiais e financeiros, mas também a elaborar e partilhar concepções e projetos acerca da educação escolar. Nesse sentido, percebemos estas articulações políticas e de saber como estratégicas, a reivindicações e sobrevivência dos grupos.

Estas estratégias se concretizam por meio das parcerias, mas também da gestão compartilhada dos recursos e ideologias a partir da educação escolar. É nesse sentido que também se concretizam, por meio da integração dos professores e lideranças da tiririca às mobilizações pankará, as reuniões de planejamento e gestão da educação escolar, nos encontros de formação de professores (tanto internos, realizado entre os dois grupos, como junto aos outros povos indígenas no estado), com vistas à implementação de um projeto político pedagógico que passa a ser comum.

Poderíamos dizer que ao instituir outros sujeitos e autoridades de saber, os quais também são legitimados por meio da escola, possibilitam o descentramento do poder até então concentrado no governo do estado (nas autoridades públicas e órgãos responsáveis pela educação escolar indígena). E embora estes centros de poder não deixem de existir ou não sejam sobrepostos, os poderes que estes sujeitos passam a exercer, oblíquos, produzem efeitos atenuantes frente à opressão operacionalizadas pelo estado (LOPES, 2005; CANCLINI, 2006).

Isso porque, embora assumam às vezes essa posição antagônica, diametral, não se restringem a esta oposição, ou ainda, estão suscetíveis à própria dinâmica ambivalente e instável dos jogos de poder, da confrontação política. Situação que pode ser percebida, não só por meio das políticas culturais e curriculares, mas da própria política partidária, uma vez que o próprio grupo se articula, mediante candidatura de alguns indígenas e na parceria com algumas autoridades políticas (não indígenas) da região, para participar das eleições municipais em 2012. Por meio dessa articulação, alguns candidatos indígenas passam a exercer cargo político na gestão do município de Carnaubeira da Penha, acontecimento que redefine posicionamentos e configurações, destituindo, mas também deslocando (ou instituindo), outros centros de conflitos.

Estes arranjos e rearranjos políticos, conjunturais, nos remetem aos mecanismos e estratégias de intervenção do grupo, nos quais diferentes sujeitos são acionados. No entanto, estes mecanismos não podem ser compreendidos a partir de uma lógica política linear, polarizada, ou mesmo homogênea (mesmo que muitas vezes se expressem assim), mas trata-se de arranjos que mesclam sujeitos, individuais e coletivos, que mesclam tradições locais e

globais. Nesses arranjos dinâmicos é que os pankará produzem deslizamentos e escapes, por meio dos quais constituem outros saberes, poderes, a partir dos quais negociam e tentam direcionar a própria educação escolar (LOPES, 2005; CANCLINI, 2006).

Assim, esta inserção dos pankará na gestão pública do município de Carnaubeira da Penha alude aos outros sujeitos (não indígenas) e instituições com quem se relacionam em vários níveis e espaços de sua formação religiosa, docente e da gestão da política pública educacional. É nesta rede relacional que outros elementos, valores, saberes e mecanismos serão acionados, produzidos e reproduzidos gerando potenciais de bloqueio e mudança.

Aimara relata alguns conflitos ocorridos durante a Feira de Cultura realizada em maio de 2012 entre os índios praticantes do toré e alguns índios evangélicos. Na ocasião, as professoras encaminharam atividades de pesquisa realizadas em vários terreiros sagrados da comunidade, no entanto, alguns estudantes indígenas evangélicos não quiseram participar da atividade. Segundo relata Aimara: “[...] *ai chegaram [estudantes] a conversar comigo: a gente vai visitar o terreiro só que a gente não dança. Ai eu falei que a gente respeitava também a religião deles, se eles não permitem dançar, eu não podia fazer nada, mas que eles fossem apreciar e não ficassem com preconceitos, já fui logo falando. Ai chegando o pastor deles, não sei, ele proibiu totalmente deles fazer as visitas ao terreiro[...]”*.

A situação relatada por Aimara nos chama atenção pela tensão e conflito que evoca a partir das divergências religiosas entre o próprio grupo, acentuadas pela intervenção do líder religioso evangélico e também em decorrência da conversão religiosa de alguns índios a estas igrejas. Questões estas a partir das quais podemos problematizar os diferentes lugares de onde falam estes sujeitos, e, conseqüentemente, a formação de suas identidades, tendo em vista que estes sujeitos não falam apenas como índios, ou como estudantes, ou como evangélicos; falam destes lugares, na confluência destas várias identidades, ou seja, falam como estudantes, indígenas e evangélicos. Essas identidades se sobrepõem e, dependendo do contexto, podem ser tensionadas pela divergência de interesses que evidenciam um campo onde saberes, interesses, símbolos, valores e crenças estão em constante disputa (AUGÉ, 1999, 1997).

Ao relatar o acontecimento, Aimara se posiciona como guardião da tradição do povo, a mesma que está centrada na identidade religiosa do grupo, o toré, a quem atribui amplos valores convergentes à própria sobrevivência coletiva. O valor deste ritual remete tanto à dimensão sagrada, como também à dimensão política, uma vez que sem o toré não há reconhecimento da identidade indígena e dos seus direitos.

É nesse sentido que Aimara afirma, com certa indignação, sobre atitude dos índios evangélicos: *“nós visita a igreja de vocês, se vocês fazem um evento a gente vai na igreja de*

vocês, entra na igreja de vocês, e a gente nunca teve nenhum preconceito com vocês. Mas isso que vocês estão fazendo com a gente, diante dos fatos, realmente é um preconceito". Além de criticar a rejeição dos índios evangélicos em participar das visitas aos terreiros e no ritual, Aimara critica o fato de esta rejeição está motivada pelo "preconceito".

O preconceito, neste sentido referido, está fundamentado numa ideia dominante e negativa acerca do ritual do Toré, como um estigma, tal como discutimos em capítulo anterior. Segundo Grunewald (2005), este estigma é formulado a partir de representações produzidas comumente por regionais, circunvizinhos aos índios (muito deles inimigos políticos), na intenção de deslegitimar os índios difundindo a ideia de que eram aculturados e que o toré, denominado num sentido pejorativo como "catimbó" ou "feitiço", entre outros associados aos cultos afro-brasileiros, era um ritual sincrético e não legitimamente indígena. Estigma que aponta para uma incompreensão da própria história destes grupos, uma vez que a relação interétnica entre índios e negros já é constatada no período colonial, como afirma Grunewald (2005, p. 19).

Não podemos esquecer que na luta com os colonizadores, muitos grupos indígenas acabaram aldeados em missões católicas que, ao contrário do que se ressalta periodicamente, eram espaços de convivência entre portugueses, índios e também negros.

Além de relatar o fato a partir desta premissa que remete aos estigmas e preconceitos, Ananda, afirma que essa situação ocorre porque: *"existe uma grande crise de identidade, principalmente nessas pessoas que são da religião evangélica"*. A crise, segundo afirma, consiste numa contradição por parte destes indígenas. Ela explica essa contradição a partir do paradoxo: *"eles se afirmam como índios, eu sou índio Pankará, e ao mesmo tempo que eles dizem ser índio eles em nenhum momento acreditam naquilo que faz parte da identidade do índio, nas crenças e tudo"*.

Ao pensar a identidade pankará a partir das crenças e religiosidade que professam, as quais divergem das crenças e religiosidade evangélica, Ananda se apoia numa concepção de identidade essencializada, dicotômica, como se estas duas identidades fossem contrárias, excludentes entre si. No entanto, ao mesmo tempo em que se apoia nessa noção essencializada da identidade, Ananda apresenta quais os interesses que estão em jogo nesse conflito: *"[...]uma vez os pajés estavam dizendo: ah tem aldeia que não tem terreiro, tem gente que não dança o toré, que tem gente que diz que nós somos macumbeiro, mas querem ser índio pra ter a saúde, pra ter o direito"*. Ao respaldar-se a partir dos argumentos dos pajés, Ananda realça o cerne do conflito, que justifica ser muito mais de âmbito político, uma vez que explicita qual a importância e interesses do grupo em ter sua identidade religiosa

representada, predominantemente pelo toré e não pela religião evangélica. É esta identidade religiosa, representada pelo toré que, diante da sociedade envolvente e do estado brasileiro, lhes confere e reforça sua indianidade, a mesma pela qual se afirmam enquanto sujeitos de direitos.

No entanto, apesar de Ananda nos situar sobre esses conflitos, decorrentes dessa adesão de índios à doutrina evangélica, resultado da evangelização realizada tanto por líderes evangélicos não indígenas, como pelos próprios índios, Tacira relata outras experiências: “*o professor do Brejinho, ele é da igreja evangélica, mas a gente respeita a tradição dele, da igreja dele, e ele respeita a da gente e a gente faz o seminário de religião e tem o espaço também dele, que ele leva os vídeos, música, lê uma parte da bíblia pra explicar*”. Ao relatar essa experiência, Tacira apresenta o seminário de religião como um espaço onde abordam sobre as diferentes religiões, especialmente aquelas que estão presentes entre si, abordagem que é realizada a partir da experiência destes próprios índios.

Ao tratar sobre o assunto, Moema afirma: “*a gente traz[para a escola] o que o pankará pegou pra si de determinada religião, determinada igreja*”. Aspecto que destaca uma nuance que nos chama atenção, pois ao abordar acerca da religião o fazem a partir daqueles aspectos religiosos que agregaram para si, ou seja, a partir de uma recontextualização, o que sugere uma seleção, escolha de conhecimentos, saberes e valores de diferentes religiões (LOPES, 2005). No entanto, ainda que pareça menos conflitante partir destes aspectos religiosos que foram agregados, embora este movimento de agregar não ocorra de modo homogêneo na comunidade, estes seminários de religião apresentam-se como espaços estratégicos de negociação entre si, que, além de possibilitar o (re)conhecimento acerca destas diferenças religiosas, permitem o diálogo e debate entre si, que tanto podem ajudar a dirimir incompreensões, as quais podem favorecer à desconstrução de preconceitos e estigmas, próprios desse campo, como também atuar na mediação de conflitos existentes.

Além destas relações de saber (e com o saber) que os pankará estabelecem com instituições religiosas e que repercutem no saber escolar, ainda podemos situar outras instituições, organizações não governamentais e governamentais. Entre as instituições mais próximas, mencionamos o Cimi, órgão que é vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a organização não governamental, o CCLF. As duas agências, que atuavam quase sempre em parceria e que tiveram uma participação intensa nos processos de formação docente com os povos indígenas em PE, são instituições marcantes neste processo de organização político-pedagógica das escolas indígenas em PE. Não diferentemente, estas duas organizações intervieram mediando reflexões acerca da educação, escola, práticas

pedagógicas e do currículo junto ao povo Pankará. Intervieram, inclusive, no processo de emergência étnica do grupo, na demarcação à terra, dando apoio político e assessoramento jurídico ao grupo, que desde então passava a reivindicar junto ao movimento de educação escolar indígena no estado a demarcação de seu território, seus direitos fundamentais e específicos.

“Os nossos parceiros eles sempre nos auxiliam em tudo, as ONGs, para que ele[o curso de Licenciatura em Educação Intercultural] fique e se torne um curso efetivo da universidade [UFPE]”. Nesta afirmação, Irani reforça a participação das organizações não governamentais também nas reivindicações junto à Universidade Federal de Pernambuco, para que o curso de extensão oferecido para formação de professores indígena, a Licenciatura em Educação Intercultural, se torne um curso regular da universidade.

Dessa maneira, ao situar a atuação destas duas agências, CCLF e Cimi, como “parceiras”, ressalta-nos o caráter plural de ambas, pois embora tenham como foco a formação político-pedagógica dos professores, e a formação política das lideranças, tendo em vista a participação destes sujeitos nos espaços de gestão e controle social das políticas públicas (especialmente no âmbito da educação e questões relacionadas à regulamentação de seu território), agem como agências de amplo apoio aos povos indígenas no estado. No entendimento das professoras, em um discurso quase uníssono, convergem para a compreensão que Ananda explicita: *“as ONGs²² foi as que mais contribuiu no processo dos povos indígenas, pelo menos de Pernambuco, porque sempre estiveram presentes ajudando em tudo”.*

Ananda ainda complementa, destacando algumas ações promovidas pelo CCLF: *“foram vários encontros, varias formações que trouxe pra gente refletir[...]por exemplo mesmo, nós somos modelos de gestão[escolar] [...] algumas coisas, essa questão dos professores de arte indígena, também a questão do própria, da discussão do currículo e desses saberes”.* Os diversos temas explorados foram relacionados à gestão escolar, a formação docente, à prática pedagógica e curricular na escola. É a partir destas relações de formação docente que, segundo Tacira, passam a considerar estas agências indigenistas e indígenas de apoio como referenciais para o grupo.

²² Quase sempre a se referirem a ONGs referem-se a atuação do Centro de cultura Luiz Freire e ao Conselho indigenista missionário. Embora concebam o CIMI como ONG, este último trata-se de um organismo vinculado à Conferência Nacional dos bispos do Brasil (CNBB). A CNBB é uma instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja católica no país, os quais exercem funções pastorais em favor dos seus fiéis com a finalidade de cumprir com a missão evangelizadora frente aos desafios da sociedade contemporânea. Ver sites: <http://www.cnbb.org.br>; <http://www.cimi.org.br>.

Segundo afirma Tacira: *“uma coisa é eu saber que estou certo, porque eu tenho informações que vai me mostrar que se to ali, e eu preciso tá cada dia mais fortificando”*. Para Tacira, a atuação destas agências representa um parâmetro por meio do qual se orientam, pois, como complementa, *“às vezes tá no caminho e você não tem certeza qual sua meta, qual seu objetivo e a ONG, o Centro de cultura, a Copipe mostra cada dia que tamo no caminho certo”*. Nos chama atenção no discurso da professora que ao referir-se a estas organizações, sejam as agências não governamentais, como o Centro de cultura Luiz Freire, seja a Comissão de professores indígenas em Pernambuco, uma organização formada por lideranças e professores indígenas, equipara-os, considerando-os de igual modo a partir da função que desempenham junto ao povo.

Segundo Ferreira (2001, p. 87), as organizações não governamentais de defesa à causa indígena começaram a mobilizar-se no contexto político nacional no final dos anos 70, mobilização que propiciou a realização de várias assembleias e encontros indígenas em todo país. Estes momentos, além de promoverem o encontro de várias lideranças indígenas espalhadas pelo país, em torno de discussões relacionadas ao território, à saúde e à educação escolar indígena, também possibilitaram a criação de organizações indígenas. É nesse sentido que *“a atuação das organizações não governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e prática indigenista paralela à oficial”*. É nesse contexto que o CCLF e o CIMI são criados, e é enquanto uma prática indigenista paralela à oficial que irão conduzir suas intervenções junto aos povos indígenas em PE.

O CCLF, apesar de ter sido criado em 1972, só começou a atuar junto aos povos indígenas no estado em 1995, com ações vinculadas tanto ao desenvolvimento local, como relacionadas à formação político-pedagógica dos professores indígenas em Pernambuco. O CIMI, entretanto, visava não só rever sua relação histórica com os povos indígenas, como agentes de contato, mas também promover discussões que colaborassem com a autoafirmação étnica destes grupos e com a concretização de outro projeto de sociedade por estes grupos, anticapitalista, alternativo ao modelo neoliberal dominante (KANH e FRANCHETTO, 1994).

No entanto, apesar da atuação destas duas organizações junto ao povo pankará ter se intensificado no processo de emergência étnica do grupo, Moema afirma que estas *“ONGs na medida do possível, tentou, até porque não tem muitas pernas nem muitos braços pra poder estar contribuindo. Mas eu acho que, a gente identifica pessoas que contribuíram e continuam contribuindo”*. Ao afirmar que estas organizações *“não têm muitas pernas, nem muitos braços”*, Moema remete à conjuntura atual de declínio na intervenção destas

organizações, especialmente do CCLF, junto aos povos indígenas no estado. Isso porque o contexto político tornou-se cada vez mais desafiador para organizações não governamentais no Brasil, limitações que tanto estão relacionadas às tensões que se interpuseram ante o seu ideário político, mobilizatório e militante de intervenção e a conjuntura que se conformou, a qual foi demandando cada vez mais destas organizações uma lógica sistêmica, quanto maior for seu potencial representativo (FIGUEIREDO, 2013).

Além disso, esta situação gerou certa crise de identidade política que se intensifica em decorrência da relação destas organizações não governamentais com o Estado brasileiro, pois, com o processo de democratização “passam a atuar não mais como sombras do regime militar, mas ganham espaço nos fóruns públicos sistêmicos. Diante disso as ONGs brasileiras reafirmam sua definição não apenas como ‘não governamentais’, mas também como ‘antigovernamentais’” (FIGUEIREDO, 2013, p. 1221).

Estes desafios também geraram outras configurações de atuação por pessoas, militantes, pesquisadores, que antes atuavam via organizações não governamentais. Aspecto este que Moema explicita quando afirma: “*a gente identifica pessoas que contribuíram e continuam contribuindo*”. Estas outras formas de “contribuição” e atuação tanto se realizam de modo independente, em ações pontuais sem vínculo institucional, quanto, comumente, via projetos culturais realizados com financiamento do governo estadual ou federal. Essa intervenção via projetos culturais é realizada mediante concorrência em editais que são lançados, por exemplo, pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe) e que apesar de não terem como temática principal a educação escolar, parte destes projetos tem como público-alvo professores e lideranças indígenas.

Além destas instituições e órgãos que atuam junto ao povo Pankará, Tacira relata acerca da relação que foi sendo construída com a Secretaria Estadual de Educação: “*Diante da luta dos povos indígenas, hoje em dia a própria organização, a Secretaria de educação precisa tá voltado pra isso.*” Ao falar sobre a “*luta*” e a “*própria organização*” dos povos indígenas, Tacira destaca aspectos que aludem ao processo de autoafirmação dos povos indígenas junto à instituição, o qual ocorreu a partir de intensos embates políticos e por meio de muitas mobilizações, boa parte delas articulada pela Copipe.

Tacira ainda recorda: “*terminei agora o Gestar²³ de língua portuguesa e ele também respeitava. Ele trazia os conteúdos a nível do Gestar, mas pra gente adaptar voltado para o*

²³Gestar, gestão da aprendizagem escolar, é um programa de formação continuada realizado com professores de escolas públicas das disciplinas de português e matemática. O programa é realizado pelo Ministério da educação, com apoio de universidades, que integram a rede Nacional de Formação continuada, estados e municípios.

nosso povo então de maneira nenhuma, eles assim, despreza esses assuntos”. No entanto, apesar de considerar positiva a intervenção por meio do programa, Tacira explicita a lógica quase sempre utilizada na elaboração destes programas de formação continuada para professores indígenas: a lógica da adaptação.

A adaptação que, na gestão da política pública de educação escolar indígena, é realizada a partir de esferas normativa e executiva, esferas que são distintas e separadas. No entanto, é exatamente esse distanciamento que permite o descompasso entre as normas e programas elaborados no âmbito do Ministério da Educação e as ações que são realizadas no âmbito estadual ou municipal, por meio das secretarias de educação, pois é nesse ínterim que os estados elaboram suas adaptações e ajustes ao contexto político local das aldeias (LADEIRA, 2004).

É nesse sentido que Ladeira (2004, p. 149-150) afirma:

Assim, acreditamos que, se o MEC só pode ter uma função normativa, a execução das ações educativas em terras indígenas deveria estar sendo atendida de modo particular, inovador, cuja viabilidade jurídico-administrativa deveria ser também um desafio para uma instância federal mais sintonizada com a realidade atual do movimento social indígena. [...] Ampliando o debate, todo o esforço do governo passado, de enquadrar nos moldes tradicionais a proposta de escola indígena, deveria ser relegado a sua insignificância frente a questão política primordial: como o Estado nacional deve definir a sua relação com os povos indígenas? Este deveria ser o desafio do novo governo.

Este é outro aspecto importante dessa discussão, uma vez que é na relação com o estado nacional, por meio dos diversos órgãos vinculados, que outras negociações e dinâmicas são instituídas, as quais são decisivas à implementação da política pública de educação escolar indígena (e das políticas curriculares). No entanto, embora, tenhamos ampliado a discussão, a situação recordada pela professora Tacira nos remete a uma situação mais restrita, de âmbito pedagógico e formativo. Dimensão que Moema também expressa, explicitando outros aspectos.

Moema, ao relatar sobre a Gerência Regional de Educação (GRE), órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, afirma: *“as GREs não respeita mesmo. Na sua essência de fundamento, enquanto instituição, desconhece esse direito de ser um povo indígena, desconhece de ter o direito a ser diferente, de ter o direito a um PPP específico, a um regimento[...] na prática isso dói, isso fere de inviabilizar algumas ações que são do dia a dia”*.

Tanto Tacira quanto Moema evidenciam uma esfera mais restrita da dinâmica escolar e que também tem impactos decisivos sobre os saberes que serão ensinados na/por meio da escola pankará, embora cada uma traga pontos de vista diferenciados. Mas o que se coloca nas duas situações são os lugares políticos que estes sujeitos desempenham em relação às instituições governamentais. Por isso, não se trata de qualificar um em detrimento do outro, mas de compreender e problematizar como nestas relações de saber (e com o saber) se constroem estas assimetrias. Este problematizar diz respeito ao lugar e ao poder que tais organizações governamentais exercem, ao adaptar projetos e práticas escolares em comunidades indígenas, ou ainda, quando “*inviabiliza algumas ações que são do dia a dia[da escola]*”.

Trata-se num sentido último de problematizar esse processo de “*adaptação*”, tal como afirma Tacira, que embora seja realizado com os professores indígenas, é quase sempre um movimento parcial porque parte do outro, e conseqüentemente desigual porque pauta-se nas decisões de uns sobre outros; pauta-se nas concepções, motivações, valorações e interesses de uns sobre os outros.

Essa mesma reflexão nos conduz ao entendimento das relações que os pankará estabelecem com as instituições de ensino superior, uma vez que com elas vivenciam processos de formação docente, processos que marcam duplamente, tanto pelos saberes que são produzidos nestas relações, como também pelos desafios ante as situações de preconceito vivenciadas no espaço acadêmico. Preconceitos que foram relatados por Aimara, Ananda, Jandira e que exploramos no capítulo 3.

No entanto, apesar destes desafios, postos por meio dos preconceitos e estigmas a partir do qual os índios são representados, seja na relação com professores e/ou estudantes universitários não indígenas, é nesse mesmo espaço e nestas relações que também desvelam criticamente concepções e conceitos equivocados acerca da própria história. Saberes que são abordados na formação docente e que se transformam em saber escolar. Este último, ao ser ensinado pelos professores aos alunos, possibilitam a desconstrução de preconceitos e estigmas e o desenvolvimento de uma postura crítica nessa relação com o saber.

Acerca do exposto acima, Ananda sugere: “*a gente pode perceber vários conceitos que a gente achava que de repente era bom e tudo, era tribo, caboclo [...] a gente poder tá refletindo, tá trazendo pros nossos alunos, essa análise crítica de antes, o que dizem sobre a gente e tudo*”, É, portanto, na relação com a universidade que problematizam conceitos e reformulam compreensões. Parte destes conceitos explorados está presente no cotidiano local e no imaginário social brasileiro, tais como as noções de “tribo”, de “caboclo” e está

relacionada às representações, por vezes, estereotipadas sobre os índios, as quais remontam predominantemente ao período colonial e outras ao século XIX (SILVA, 2011).

Ao termo “tribo”, comumente utilizado de modo vago e genérico para se referir às sociedades indígenas, são agregadas ideias que estão associadas a uma interpretação das populações indígenas por um viés antropológico evolucionista. Entretanto, o termo “caboclo”, que alude a mistura entre índios e “brancos” europeus, é concebido a partir das ideias e representações produzidas sobre os índios, tomando como referência o período colonial. Tanto a noção de “caboclo”, como de “tribo” reforçam um entendimento acerca da história indígena no Brasil de modo generalizado, tomando como máxima referência o período colonial, momento em que foram extintos os aldeamentos indígenas e estas populações “desapareceram”, foram “misturadas” e “incorporadas” aos contingentes circunvizinhos.

Ao compreender a mistura por este viés da incorporação, a noção de “caboclo” fundamenta-se num viés que explica a formação das populações indígenas a partir das perdas culturais, uma identidade resultante desse processo de assimilação, reforçando, com isso, o desaparecimento dos índios (SILVA, 2011; 2007). Entretanto, tais entendimentos desvelam-se como uma forma de produzir ideias e sentidos acerca dos índios, as quais desprezam e negam a descontinuidade e dimensões processuais de suas histórias de vida ao longo dos séculos. Conceitos que se tornam problemáticos, pois são formulados com a intenção política de invisibilizar as populações indígenas. Segundo Silva (2011, p. 330), são forjados a partir de uma interpretação da história indígena que se detém na “análise das perdas culturais”:

Os então chamados caboclos ou remanescentes de índios no Nordeste foram vistos em uma perspectiva de análise das perdas culturais. Por essa razão, durante muito tempo esquecidos, até mesmo pelas abordagens antropológicas, pois se tratava de populações marginais, espoliadas, pensadas como totalmente aculturadas, quando situadas em uma escala evolucionista, comparadas com os grupos indígenas do Norte do Brasil, portadores de uma legítima e suposta pureza cultural originária. Foram, portanto, desprezados os processos históricos vivenciados por essas populações. Processos que precisam ser conhecidos, para se compreender as especificidades das situações nas quais os grupos afirmam uma identidade indígena, exigindo o reconhecimento oficial e reivindicando seus direitos, principalmente os relativos às terras invadidas por terceiros.

Ao possibilitar o entendimento destes termos, bem como estas conexões com perspectivas de análise da história e da construção de ideias e saberes acerca dos índios, Ananda explicita a relação com a universidade: *“ajudou muito[a universidade], a contribuir assim nessa formação critica do professor pra que ele possa também tá contribuindo, passando pro aluno.”* A contribuição tanto está relacionada aos conhecimentos e saberes que

são construídos pelos professores nessa relação com a universidade, como também, com o impacto dessa formação junto aos alunos, uma vez que tais saberes são abordados através da escola pankará.

Por isso, estas experiências de formação dos professores por meio de instituições, seja com a universidade, por meio da organização governamental CCLF, e do governo do estado, são relação de saber (e com o saber), que interferem significativamente na formação do saber escolar, não só porque permitem uma abordagem crítica junto aos alunos sobre os saberes de diferentes áreas de conhecimento, muitas vezes reproduzidos irrefletidamente, como também porque possibilitam outra relação como saber, seja ele disciplinar, curricular, profissional, ou mesmo, experiencial.

Tardif (2007) vincula estes saberes ao saber docente, pois, segundo afirma: “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2007).

É nesse sentido supracitado, aludido por Ananda, que Jandira também reforça a relação entre o saber docente e o saber escolar, quando destaca que a formação por meio da universidade é uma *“formação e preparação para se ensinar, para se trabalhar nas escolas, mas assim, justamente, é importante eu acho, muito importante, porque você adquire muito conhecimento teórico, metodológico pra você trabalhar e até pra você trazer pra você trabalhar[com os alunos]”*. Ao destacar a importância da formação docente junto à universidade, ratifica a importância do saber que nesta relação são aprendidos, saberes que se referem às dimensões teórico-metodológicas da prática docente, mas também que se referem propriamente aos saberes ensinados aos alunos.

No entanto, é exatamente nesse campo da formação docente marcado pela forte influência de instituições que atuam com as professoras pankará que emergem alguns movimentos que são conduzidos com a finalidade de transformar a tradição cultural indígena em saber escolar. Aqui nos chama atenção a transformação que ocorre, como um movimento empreendido para trazer a cultura indígena pra dentro da escola.

Nessa perspectiva, nosso interesse não tem sido apenas de analisar o impacto e transformações que a inserção dos saberes da tradição do povo, aqui entendidos principalmente a partir da cultura religiosa do grupo(a qual estabelece como ícone referencial o ritual do toré) instaura na escola, mediante inserção de outros espaços-tempos de saber, de outros valores e saberes, de outros sujeitos e relações de saber e com o saber, mas, também, de compreender como os saberes dessa cultura e da tradição cultural são transformados na

instituição escolar; modificados ao serem ajustados à escola por meio do trato pedagógico; organizados no processo de sistematização; disciplinarizados, transformados em disciplina escolar, quando conformados a partir de componentes do currículo.

5.4 Saberes disciplinares e a disciplinarização saberes

“Se a gente não trazer o toré, se a gente não trazer os nossos toantes como texto, se a gente não trazer as nossas lideranças pra escola pra gente tá fortalecendo a identidade através da religião ai não é uma escola pankará”. Ao referir-se ao processo de transformar os toantes em texto, para serem ensinados na escola, Moema nos faz atentar para os efeitos que este processo desencadeia, por meio da escolarização, do trato pedagógico e da disciplinarização da cultura, especialmente a cultura religiosa do grupo. Tais efeitos nos remetem aos processos de deslocar essa cultura para dentro da escola, mas também estão relacionados a outro processo mais específico: a “disciplinarização” dessa cultura.

De acordo Hall (1997), a cultura é concebida a partir de variados sistemas de significado, por meio dos quais os seres humanos atribuem sentido à vida, às coisas, às situações, etc. É nesta direção que afirma que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p.15).

Tomando como base essa compreensão de que a cultura abrange um conjunto de sistemas ou códigos de significado que dão sentido às ações sociais dos seres humanos, concebemos a disciplinarização como uma prática de significação, pois é por meio desse processo que se atribui sentido aos toantes no âmbito escolar, que deixam de possuir apenas esse sentido sagrado e passam também a ser um conteúdo disciplinar, uma vez que são sistematizados para ser trabalhados como conteúdo escolar, ou ainda como texto por meio do qual serão alfabetizados os estudantes.

Por isso, ao empregamos o termo disciplinarização como uma palavra derivada de disciplina, tratamos acerca do ato de disciplinar. Esta concepção contém um duplo sentido,

pois evoca o sentido de disciplina, como repressão, mecanismo de controle e enquadramento a partir de regras e preceitos determinados (CHERVEL, 1990); além disso, enquanto dispositivo de organização e, de certo modo, de disciplinamento de saberes, formatando-o, por exemplo, enquanto componente do currículo escolar. Este último conceito, “*componente curricular*”, foi utilizado por uma das coordenadoras, Ananda, para referir-se à disciplina escolar.

Entretanto, apesar dessa sistematização escrita desses conteúdos, saberes culturais do grupo, nem tudo pode ser sistematizado ou mesmo disciplinarizado. Ananda também afirma “*não é tudo que pode ser transformado em escrita, precisa ser autorizado*”. Segundo a coordenadora, esta autorização é realizada pelas autoridades religiosas do povo, os pajés por meio da orientação dos “encantos de luz”, é que acompanham e autorizam aquilo que pode ser transcrito ou não, aquilo que pode ser, ou não, abordado na escola. Aspecto que reforça não só a influência religiosa sobre a constituição do saber escolar, mas sobretudo como a religião é utilizada como mecanismo de regulação do saber ensinado na escola pankará.

Mesmo assim, boa parte do conteúdo cultural do grupo é transformado em saber escolar, e para isso é que é desencadeado o processo disciplinarização. Esse processo envolve a sistematização escrita de toantes, costumes, “brincadeiras de antigamente” e/ou a organização destes conteúdos conforme os parâmetros escolares, em disciplina escolar.

Para melhor compreendermos esse processo de disciplinarização desencadeado junto aos pankará, recorreremos também à trajetória histórica a partir da qual foram construídas as disciplinas escolares, tema vastamente explorado por Chervel (1990). Para esse autor, as disciplinas escolares são compostas pelos conteúdos de ensino e apesar de não ter, necessariamente, a mesma conotação repressora e disciplinadora, sentido que marcaram o termo durante a primeira guerra mundial, não deixou de conservar, inevitavelmente, um apelo a estes sentidos quando é utilizada. É partindo desse entendimento que o autor situa os conteúdos de ensino no interior das disciplinas escolares:

Como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina” é, igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 180).

Na intenção de analisar o discurso das professoras pankarás obre o processo de disciplinarização dos saberes próprios da cultura do grupo e de algumas práticas culturais do povo, dialogamos com algumas concepções elaboradas por Chervel (1990). Problematizar esse processo é pertinente, pois ao introduzir esta cultura e práticas culturais no âmbito escolar, o procedimento complexifica o espaço-tempo escolar, os saberes, os valores, as relações de saber e com o saber na escola, mas também, interfere nesta própria cultura, uma vez que para ser ensinada na escola ela é sistematizada, escrita e, às vezes, organizada pedagogicamente como disciplina escolar.

Embora os efeitos da disciplinarização possam parecer contraditórios em relação à produção de um saber escolar diferenciado, uma vez que imprimem sobre este saber próprio da cultura do grupo certa ideia de linearidade e homogeneidade (a mesma ideia dos saberes disciplinares convencionalmente ensinados na escola), ele é muito mais ambivalente. Pois ao mesmo tempo que se pauta em parâmetros próprios da cultura escolar, não deixa de constituir-se sobre os parâmetros e ressalvas instituídos coletivamente pelo grupo. Ou seja, não é porque se utiliza desse recurso disciplinador, que abandona os parâmetros e princípios do coletivo, pois este recurso disciplinador é também apropriado pelo grupo. Sendo assim é exatamente por meio dessa ambivalência, dessas facetas que são produzidos outros sentidos, que se constituem outros saberes, os quais instituem outros poderes e autoridades.

Contudo, não podemos negar os efeitos que estão também intimamente relacionados ao processo de disciplinarização que implica, de certo modo, a racionalização desta cultura. No entanto, a racionalidade que prescinde no contexto escolar, e neste contexto em foco, é expressamente a racionalidade técnico-científica. Processo que não só explicitam os intentos de conjugar diferenças, mas também os dilaceramentos que as habitam, tal como afirma Canclini (2009), de maneira, que esta cultura do grupo é deslocada dos contextos onde é produzida, em diferentes tempos-espacos da comunidade, e é ordenada seguindo certos parâmetros da racionalidade técnico-científica. Transformação que pressupõe a instituição de alguns critérios que, ainda que sejam coletivamente discutidos entre o grupo, requerem o entrincheiramento desta cultura ao espaço-tempo disciplinar. Ou seja, a seleção, classificação, organização e fixação de espaços-tempos, saberes, relações e autoridades de saber para adequar a cultura indígena aos moldes escolares, para transformá-la em disciplina escolar.

É nessa direção que compreendemos o relato de Ananda: *“na universidade, na licenciatura, nós fizemos um componente curricular do ensino de religião nas escolas pankará e a gente tentou contemplar nesse todos esses aspectos que estão impregnados no nosso território, na nossa cultura, nos nossos rituais e tudo pra ser trabalhado em sala de*

aula”. Neste relato da coordenadora sobre o processo de construção do componente curricular de religião, evidenciamos uma problemática decorrente da disciplinarização desta cultura religiosa, pois, uma vez que “todo sistema cultural tem sua própria lógica” (LARAIA, 2001, p. 87), transformar esta cultura religiosa em disciplina escolar equivale, de algum modo, a considerá-la a partir de outra lógica que, neste caso, é a lógica racional científica, esta última dominante no contexto escolar.

Ao destacar essa tensão nos remetemos às relações de poder que este processo evoca, neste sentido, os usos realizados pelo grupo dessa racionalidade científica, e o modo como reorganizam os saberes dessa cultura sob o formato de disciplina escolar. Efeitos que também operam como um poder disciplinador, uma vez que a cultura do grupo passa a ser organizada de uma forma que dialoga com os parâmetros próprios dessa racionalidade técnico-científica, embora haja aspectos e conteúdos culturais que não são sistematizados, como afirma a coordenadora Ananda.

Vale ressaltar que esta racionalidade técnico-científica constituiu-se mundialmente a partir do pensamento europeu e pela ideia de seu caráter universal e unidirecional. Ela foi predominantemente instituída como um lugar de enunciação e espaços-temporalidades específicos, que omite a existência de outros lugares de enunciação, espaços-temporalidades e de outras racionalidades.

E, embora não tenhamos a pretensão de negar o legado do pensamento europeu, que tem como prova a racionalidade técnico-científica, buscamos considerá-la sem ter que necessariamente negar outros pensamentos, outras racionalidades. Ideia que Porto-Gonçalves sintetiza na seguinte proposição (2001, p. 42):

Nos propormos a dialogar com ele[pensamento europeu] sabendo que é europeu e, portanto, de um lugar de enunciação específico, ainda que sabendo: que essa especificidade não é igual a outros lugares de enunciação pelo lugar que a Europa ocupa na contraditória estrutura do sistema mundo moderno-colonial; nem tampouco que esse lugar de enunciação europeu seja homogêneo e não abrigue perspectivas contraditórias, seja de afirmação da ordem, sejam de perspectivas emancipatórias (PORTO-GONÇALVES, 2001, p. 42).

Assim, uma vez que esta razão científica esteja em crise, como afirma Sousa Santos (2009), é nessa conjuntura que outros efeitos são desencadeados, ambivalentes, descentrados, tanto por meio da escola, como na relação com a universidade, ou mesmo como o próprio estado. A partir desta institucionalização e disciplinarização da cultura, cria-se e reforça-se a ideia de uma unidade de pensamento, de seu teor de verdade e do rigor e validade destes saberes para o próprio grupo e diante da sociedade majoritária e do Estado. Aspectos que

sublinham e convergem para a regulação e controle dos saberes e significados produzidos por meio da cultura (HALL, 1997) e o intento de legitimar por meio da escola a construção de sua própria nacionalidade. Entretanto, diferentemente do discurso global, instituído a partir do pensamento europeu e da racionalidade técnico-científica, esse projeto nacional que os povos indígenas buscam implementar não pretendem aniquilar as demais expressões identitárias.

Para tanto, a disciplinarização da cultura, um aparato de controle e regulação comunitária que é viabilizado por meio da escola, pode ser concebida com vistas a esse projeto nacional, como um poder exercido sobre a vida cultural do grupo, tal como afirma Hall (1997, p. 30) “seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural”.

É nesse sentido que nos chama atenção que tais efeitos de controle são produzidos na relação com instituições de ensino superior, não governamentais e governamentais, em que esse processo é realizado. Relações sociais que não são simétricas e que são, portanto, relações de poder. É nesse processo de embates, disputas e negociações que Ananda, Tacira, Jandira e Lenira destacam procedimentos que são aprendidos e produzidos nessas relações e que passam a ser relevantes no exercício desse controle sobre a cultura do grupo, transformando-a em componente curricular, em conteúdos para serem trabalhados na escola. A exemplo disso, além da experiência junto à universidade na construção de um componente curricular de ensino da religião, os professores pankará também realizaram em um momento anterior, junto ao CCLF, formações pedagógicas com a finalidade de construir o currículo de arte indígena²⁴.

Como podemos verificar no relatório institucional (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, 2007), a construção desse documento, que também é um mecanismo de disciplinarização da cultura do grupo, é realizada a partir de parâmetros e critérios que buscam fixar e transformar saberes e práticas culturais em “conteúdos do ensino”. A intenção de fixar estes saberes e práticas culturais a partir dessa organização disciplinar parece ser funcional ao grupo, pois por meio dela visam criar mecanismos de controle e regulação. É, portanto, nesse sentido que as concepções de identidade fixa, coesa, unificada, coerente lhes são úteis.

Ananda, ainda, refere-se a outros mecanismos pedagógicos que são produzidos com o mesmo fim e que são implementados por meio da escola. Segundo relata: “*eu dei uma*

²⁴ Anexo H.

apostila [...] de todos os conhecimentos do povo dentro de história para ela poderá trabalhando. Ai lá vem 6ª série, patrimônios culturais do Brasil... pronto Valquineide! vai ser aqui que você vai trabalhar os patrimônios históricos pankará, os sítios arqueológicos, as pinturas rupestres[...]". Ao referir-se aos "conhecimentos do povo" que são ensinados por meio de uma apostila, por eles mesmos construídas, Ananda está se reportando aos saberes produzidos no âmbito acadêmico sobre o povo, ou ainda, sobre diferentes aspectos sociológicos, históricos, antropológicos de seu território, da flora e da fauna, etc. Estes saberes, também assumem relevância nesse processo de fixação de identidades, pois são vinculados e organizados num núcleo estável elaborado a partir destes discursos científicos, principalmente da sociologia, da história, da antropologia.

Esse entendimento converge para a discursão de Lopes e Macedo (2011) sobre o processo de fixação das identidades, que tem como base a produção de ideias, discursos, a partir de um núcleo estável que está associado aos discursos da sociologia e história. Todavia, mesmo que não correspondam propriamente à essencialização da identidade, recorrem às formas de operação semelhantes. Por meio do discurso sociológico, ao situar o indivíduo coletivamente, expressa uma compreensão que é contrária à ideia de identidade essencial, pois evidencia os conflitos e tensões entre individual e coletivo. Entretanto, em importantes correntes do pensamento sociológico (e poderíamos acrescentar do pensamento antropológico), "como o funcionalismo, o estruturalismo e o marxismo, essa tensão pende para o coletivo". Estas perspectivas têm uma consequência determinante sobre a identidade do indivíduo, pois a mesma está condicionada ao coletivo, ou seja, às estruturas sociais ocupadas por estes sujeitos. Estas vertentes funcionalista, estruturalista, marxista acabam por privilegiar um entendimento das identidades como algo fixo, determinado pela estrutura social (LOPES E MACEDO, 2011, p. 220).

Ao explicitar estas discussões, tentamos problematizar a importância que tais discursos/saberes sociológicos, históricos e antropológicos sobre o grupo passam a ter para o grupo, por isso são agregados e articulados geralmente a partir das disciplinas de história e geografia, por meio da sistematização de textos que são elaborados e organizados pelos próprios professores pankará. É neste sentido que duas professoras pankará abordam em um texto autoral²⁵ sobre o ensino de história nas escolas pankará, e as relações que tais saberes permitem ao grupo realizar. Tal como afirmam:

²⁵O texto anexo é uma produção acadêmica autoral das professoras Fernanda e Silvia, ambas concluintes do curso de Licenciatura em Educação Intercultural, pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

[...] o ensino [de história] estabelece relações entre o passado e presente, ajudando os guerreiros Pankará a refletir o quanto foram perseguidos, humilhados e acima de tudo resistentes. Nesse contexto, o ensino de História passa a valorizar os relatos orais dos mais velhos, o modo de ser e viver Pankará e as relações sociais, culturais e históricas, para melhor compreender a vida do seu povo e de outros povos em diferentes tempos e espaços com toda a diversidade cultural (PEREIRA E PEREIRA, 2011, p. 1-2).

Estas perspectivas acabam também por reforçar o projeto coletivo, de nacionalidade do grupo, pois reforçam que o ensino destes saberes da sociologia, da história e da antropologia relacionados ao próprio grupo promove a ideia de coesão, de pertencimento, de uma continuidade da história, aspectos que explicam e justificam vínculos sociais e históricos entre famílias e indivíduos, relações de parentesco, relações com o próprio território, com seus ancestrais.

É com a finalidade de garantir esse entendimento da história do próprio grupo, fortalecendo a coesão e o sentimento de pertença desses saberes da história do povo pankará, que algumas pesquisas de cunho acadêmico, realizadas junto ao povo pankará, são também abordadas junto aos alunos na escola pelos professores pankará. Estas pesquisas são transformadas em “conteúdo de ensino”, sendo selecionadas, sistematizadas e organizadas em formato de materiais didáticos, “apostila”, por exemplo, pelos professores.

No entanto, além disso, Ananda ainda afirma: *“por incrível que pareça ela [a professora] conseguiu todos aqueles conhecimentos do povo que tinha colocado numa apostilazinha agente conseguiu encaixar em todos os conteúdos da OTM”*. Ou seja, além da sistematização e organização, estes saberes produzidos por meio de pesquisas acadêmicas, uma vez transformados em conteúdos de ensino, são *“encaixados”*, ou seja, são integrados e agrupados com aqueles conteúdos disciplinares que estão elencados nas orientações teórico-metodológicas (OTM).

De modo semelhante, Moema afirma: *“a gente pega esse conhecimento [da cultura religiosa] e transforma em atividade pedagógica da escola que é leitura e escrita. A gente utiliza essa religião também pra ler e escrever e se apropriar do sistema de escrita”*. Ananda também ratifica a ideia anteriormente explicitada por Moema, quando afirma: *“se ele [o professor] vai alfabetizar ele vai alfabetizar ali através de um toante, através de um poema da laranja, da pinha, então ali ele tá conseguindo introduzir a cultura, a história do povo”*. Dessa maneira, as coordenadoras explicam sobre o processo de sistematizar por escrito os saberes da cultura religiosa, como resultado da *“atividade pedagógica da escola”*. Além disso, da utilidade que fazem dos próprios toantes, transcrevendo-os e utilizando-os como

recurso didático por meio do qual alfabetizam as crianças. Procedimentos estes que tanto abordam os conteúdos previamente selecionados, como também conteúdos valorativos. Estes últimos, como analisamos anteriormente, marcam fortemente o ensino da religião.

Ao explicar sobre o ensino do toré em suas aulas, a professora Lenira afirma: *“ali no ritual a gente vai trabalhar sobre a matéria prima, sobre os toantes, o que é que os nossos antepassados queriam quando eles formaram esses toantes [...] porque será que eles fizeram esses toantes? o que será que esses toantes vêm dizer pra gente?”*. Ao relatar sobre a aula de religião, a professora Lenira distingue os elementos que compõem o ritual, os toantes que são entoados e sobre os antepassados que os criaram, problematizando suas motivações com a criação destes toantes.

Nesse sentido, ao escolarizar e disciplinarizar saberes e práticas culturais, ou mesmo dos próprios saberes acadêmicos, utilizam-se de mecanismos de controle próprios da ciência moderna, os quais servem ao grupo para reforçar as fronteiras étnicas e epistêmicas. Estes mecanismos envolvem a seleção de conteúdos de ensino, a classificação, hierarquização e formulação de metodologias para a apropriação destes conteúdos a partir desse campo cultural produzido pelo próprio grupo. Uma espécie de geometrização dos saberes, tal como afirma Veiga-Neto (2002), que são objetivados e ordenados por meio do currículo.

O autor se utiliza da categoria geometria para problematizar as relações entre o currículo e a resignificação do espaço e tempo na pós-modernidade. Conforme afirma

É a própria espacialização dos saberes que vai buscar o desconhecido e enquadrá-lo nesse retículo disciplinar em que se constitui o currículo, de modo que nada possa se colocar fora do seu alcance e do seu domínio. [...] desse enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, para lá da fronteira, não resultam propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, ou novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, ou um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu inclusão [VEIGA-NETO, 2002, p. 165]

Para o autor, essa geometria curricular que imprime por meio da disciplinarização uma ordem geométrica, linear e diferencial aos saberes não quer dizer que tudo esteja se homogeneizando. Por trás desse processo, da fabricação dessa ordem, existe um jogo incessante para fechar sentidos, objetivo que não é totalmente alcançado. No entanto, ao funcionar com esta finalidade termina por esconder essa incerteza, seu próprio caráter de jogo, parecendo ser natural e necessário (VEIGA-NETO, 2002).

Por isso, quando abordamos esse processo de disciplinarização, os deslocamentos, cruzamentos das fusões no currículo escolar, não podemos compreendê-lo simplesmente pelo seu viés criativo, celebrativo, que se instaura numa composição caleidoscópica na qual é

produto. Para tanto, é necessário também compreendê-lo também produzindo essa hibridização, entendimento que aponta para os limites dos efeitos de fixação que são produzidos por meio da escola, desse currículo e do processo de disciplinarização. Ou seja, a tentativa de controle dos saberes e sentidos produzidos enquanto cultura por meio das disciplinas escolares, do currículo é sempre incompleta, pois se trata de, tal como afirma Lopes e Macedo (2005, p. 212-213), “espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder que é incapaz de uma regulação total”.

Esse é um aspecto-chave para que possamos desvelar os riscos e limites do hibridismo, e, porque não dizer, da disciplinarização. Estes riscos e limites do hibridismo cultural são discutidos por Corazza (2001), quando questiona os efeitos de currículos e projetos educativos alternativos e diferenciados. A reflexão da autora nos ajuda a estabelecer outro olhar acerca do hibridismo evidenciado também nesse processo de disciplinarização dos saberes e práticas culturais realizadas pelos *pankará* junto às instituições.

Estes riscos do hibridismo tanto nos remetem à trajetória ainda em curso da elaboração do currículo escolar *pankará*, como da própria constituição do saber escolar por meio da disciplinarização. É nesse sentido que aproximo estas experiências daquelas discutidas por Corazza (2001, p. 100). A autora situa os intentos e anseios de grupos e minorias sociais frente aos embates políticos, em novas configurações econômicas, políticas e sociais, para que seus discursos, saberes, narrativas e racionalidades sejam consideradas e afirmadas, tendo em vista que estes projetos alternativos minam “a naturalidade” e “inevitabilidade” dos discursos dominantes. Nessa direção ela afirma:

Nossas propostas curriculares atuais não estão “entre” o oficial e o alternativo. Estão no meio, no traço de união, no hífen de ligação. Que elas são fusão, associação, combinação. Que nossos currículos “alternativos”, produzidos em quase trinta anos de trabalho nas organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos sociais, escolas, vilas, universidades, estão lá, presentes e encravados no Currículo Nacional. E que este, “oficial”, está também aqui, nos currículos que organizamos e implementamos, e que ensinamos a organizar e a implementar (CORAZZA, 2001, p. 106).

Ao fazer tais constatações acerca do hibridismo, a autora ainda ressalta que o “‘horror’ do hibridismo educacional e pedagógico” e o “‘horror’ político desse processo de hibridização daqueles currículos, que considerávamos ‘nossos’, estão ‘capitalizados’, ‘globalizados’, ‘neoliberalizados’” (CORAZZA, 2001, p. 106). Aspectos que apontam para os limites do hibridismo, e para os quais esse processo de disciplinarização da cultura parece convergir.

Tendo em vista estas nuances apontadas por Corazza (2001), entendemos o hibridismo nesse processo de disciplinarização da cultura, não só como um conjunto de procedimentos de “ocidentalizar a cultura indígena”²⁶, mas também como dispositivos criativos e estratégicos que são instalados para produzir a diferença, na luta por uma educação compatível aos interesses do povo, onde esta diferença se transforma num dispositivo político para reivindicação de direitos, e numa finalidade mais ampla, na luta pela sobrevivência do povo.

Nesse contexto, também se acentuam os riscos e limites deste processo de hibridização, da própria essencialização da cultura, mesmo que esta seja estratégica ao grupo (BRAH, 2006; SPIVAK, 2010); também se acentuam os riscos das combinações e misturas que são acionadas pelos pankará junto às diversas instituições com a finalidade de produzir essa diferença étnica e identitária.

Prosseguindo nessas problemáticas, nos interessa questionar e colocar sob suspeita não só os mecanismos utilizados a partir da racionalidade moderna científica na disciplinarização de saberes, mas o modo como a própria cultura, especialmente a religiosa, é introduzida na escola. Neste caso, não estamos colocando em dúvida o valor explicitado pelas professoras pankará sobre a religião e o trato das diferentes religiosidades na escola sobre o uso substantivo que a cultura passa a ter no espaço escolar e para a construção dessa diferença étnica, mas, em especial, estamos colocando em discussão o lugar e importância que foi sendo construída em torno desse processo, em torno dessa essencialização da cultura.

É necessário problematizar os limites desse movimento de reificar a cultura, um processo que a nosso ver tem múltiplas direções, especialmente, a partir do trato pedagógico atribuído à cultura religiosa, numa abordagem que por vezes parece ser fracionária, classificando os elementos que compõem sua mística, materiais e simbólicos, transformando-os em conteúdo de ensino. Aspectos que nos aludem à discussão realizada por D’angelis (1999, p. 21) quando afirma:

O resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção. Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes etc.[...] Por que não se admite que uma escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas

²⁶ Ideia que remete à discussão de D’angelis (1999, p. 21) sobre uma “cultura indígena ocidentalizada”.

questões, tem muito pouco a dizer sobre outras, e deveria preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada por aquela comunidade?

Ao evidenciar tais pontos, que remetem à própria função social da escola no contexto indígena, o autor nos ajuda a redirecionar nossa discussão a partir de aspectos que são de igual modo relevantes, para que a função social da escola pankará e dos saberes por meio dela ensinados sejam cumpridos. Isso porque, nem a função social da escola nem do saber escolar não está dada, embora, de igual modo, possa também ser naturalizada a partir do discurso dominante.

Para tanto, D'angelis (2012) nos ajuda também a evidenciar a centralidade, na escola, que o discurso reificado da cultura indígena assumiu, e a questionar o lugar e a importância de outros saberes que também são reconhecidos pelo grupo como importantes para a formação das crianças e jovens pankará, os saberes disciplinares, por exemplo, tais como o português, matemática, geografia, entre outros.

Este aspecto é trazido por Ananda, quando explicita outros objetivos que têm a educação escolar pankará, uma vez que ela também deve servir para: *“também aprender e dominar esse mundo mesmo, esse mundo acadêmico científico, que nem dizem os não índios, pra que eles(estudantes) também possa está lá debatendo”*. Nesta direção, é importante também situar o lugar destes saberes disciplinares na escola pankará, tendo em vista os interesses do próprio povo pankará na relação com a sociedade envolvente, ou ainda, implicado nesta configuração social sempre variante.

Esta finalidade é também explicitada pelas professoras Tacira, Ananda, Moema, Iêda, Jandira, quando falam sobre a formação do *“guerreiro”* pankará, discussão que abordamos no capítulo 3, e retomamos a partir da fala da coordenadora Irani: *“aquele que não tem o domínio o conhecimento desse mundo de, desses conhecimentos globalizados, ele acaba também perdendo muito dos seus direitos, por falta de formação e de conhecimento mesmo”*. Afirmativa esta que nos situa sobre o lugar, valor e poder destes conhecimentos para o próprio grupo, uma vez que são eles que também possibilitarão às crianças e aos jovens reivindicarem e se situarem numa sociedade global que é regida por leis e por meio da qual se afirmam enquanto sujeitos de direitos.

Esta discussão também é explorada por D'angelis (2012), quando afirma sobre a recorrência desse discurso, que é afirmado a partir da necessidade de ter uma escola que ensine a leitura, a escrita e a fazer conta. Segundo afirma, *“as comunidades indígenas pedem escola porque querem saber ler, escrever e fazer conta, ‘pra deixar de ser enganadas pelos*

brancos' e coisas semelhantes.” Entretanto, esse é exatamente o ponto que se tenciona diante do lugar e da demanda da sociedade majoritária e do próprio estado brasileiro em relação à sociedade e à escola indígena, pelos sinais dessa diferença étnica, cultural e identitária, pelos saberes diferenciados, pelas práticas diferenciadas, mas também porque é por meio do poder dessa diferença que se instituem coletivamente, enquanto povo indígena, que afirmam e reivindicam seus direitos para que sejam plenamente garantidos.

Consequentemente, a construção dessa diferença, e o esforço por fechar sentidos que estão constantemente variando, acaba demandando um empenho ostensivo destas comunidades que é canalizado para a escola e currículo. Processo este que é por vezes descompensador, e que termina desviando e ocupando os espaços-tempos da escola que também deveriam dar conta de outros saberes, como Moema, Ananda e Irani evidenciam em suas falas, o espaço-tempo de se apropriar do “*sistema de escrita*”, dos “*conhecimentos globalizados*”, do “*mundo acadêmico-científico*”.

Estes aspectos destacados por Moema, Ananda e Irani não só ratificam as possíveis lacunas desse processo de escolarização entre os pankará, mas também da própria constituição do saber escolar. Estas lacunas também parecem ser abertas em decorrência da ampliação, ou ainda, do superdimensionamento da escola na comunidade. Situação que pode estar vinculada à função central que os professores e lideranças exercem na articulação do movimento indígena; e principalmente, porque parte dessas mobilizações em torno da educação escolar indígena é propulsora e visibilizadora de outras reivindicações, de outros campos de lutas.

Dessa maneira, mesmo sendo a escola ressignificada pelos professores, e tendo um papel social definitivo na conquista e no acesso aos demais direitos fundamentais e específicos, esse “superpoder” que a escola passa a assumir no conjunto destes embates também deve ser problematizado, para que esse potencial de mudança promovido por meio dela não se reverta num bloqueio, num engessamento. Ao tratarmos neste engessamento, nos referimos a uma possível tendência de se canalizar todas as problemáticas sociais para que sejam resolvidas por meio da escola, o que, possivelmente, promoveria um colapso da mesma.

Esta última análise é convergente à discussão de Baniwá (2011, p. 217) em que afirma: “Se a escola é uma invenção das sociedades europeias para resolver problemas específicos dentro de um contexto histórico particular e determinado daquelas sociedades, não pode substituir as instituições educacionais próprias dos povos indígenas”. Essa afirmativa de Baniwá (2011) reforça um aspecto que na nossa análise permanece sendo um risco: o superdimensionamento da escola, e, consequentemente, a supressão e/ou substituição de outros espaços educativos e formativos que são próprios da comunidade indígena pela escola.

Entretanto, ao mesmo tempo em que estas lacunas apontam para os desafios e possíveis fragilidades desse processo de constituição do saber escolar, apontam também para os possíveis caminhos de superação, uma vez que acenam para a necessidade de refletir de modo mais aprofundado sobre os desafios, estratégias e meios de superá-los, bem como de enfrentar as dificuldades e lutas que são evidenciadas no contexto, sejam aquelas relacionadas à formação político-pedagógica de professores indígenas, ou mesmo aquelas em torno da construção curricular, e da construção (participativa) das políticas públicas de educação escolar indígena e políticas públicas curriculares, temáticas abrangentes que extrapolam o foco desta pesquisa, mas que sublinham a complexidade do olhar que tentamos produzir acerca do campo de estudo escolhido.



Fonte: Projeto político pedagógico das escolas indígenas Pankará

A figura, elaborada pelos próprios índios pankará, é um emblema que utilizam para representar o próprio povo. Na faixa de todas as escolas pankará encontramos este símbolo desenhado. Como vemos, a figura é composta por três elementos simbólicos, próprios do ritual do Toré, são eles: o cocar, produzido da fibra do caroá, uma planta nativa encontrada no território; o cruzeiro, símbolo cristão da religiosidade do grupo; e os dois maracás, instrumento comumente utilizado durante o Toré e por meio do qual marcam o compasso e ritmo da dança.

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este texto, colocávamos que os índios Pankará buscam junto ao Estado brasileiro obter o reconhecimento de sua identidade étnica e, por extensão, o reconhecimento de seus direitos fundamentais e específicos. Esta trajetória institui, de um lado, os processos de sobrevivência em que a mobilização do grupo ganha impulso por meio das discussões acerca da educação escolar indígena. Um percurso, frisamos, em que buscam construir sua diferença étnica. Desse modo, a pesquisa apresentada se encontrou ancorada na interlocução com as professoras indígenas pankará, e foi a partir desta interlocução que procuramos compreender quais os sentidos atribuídos à constituição do saber escolar pankará.

Partimos da pressuposição de que a constituição do saber escolar Pankará se configura dentro de uma multiplicidade de sentidos. Nosso objetivo, lembramos, foi compreender os sentidos atribuídos por estes professores Pankará à constituição do saber escolar. Dessa maneira, concebemos este saber como sendo organizado dentro de um processo onde está implicado um jogo de interdependências, parcerias, conflitos e confrontações englobando diferentes instituições. Perspectiva que reafirmamos, posto que se trata de um processo em que as professoras pankará se encontram implicadas, influenciam e são influenciadas, estabelecendo circuitos de relações.

O processo de retomada da educação escolar pankará, quase sempre associado pelas interlocutoras à estadualização das escolas pankará, foi considerado como um marco a partir do qual passam a exercer a docência nas escolas localizadas nos limites de seus territórios. Mas, sobretudo, a retomada da educação pankará foi considerada um projeto para consolidar mudanças político-pedagógicas no âmbito da educação escolar, tendo em vista as consequências da negligência e violações ao direito à educação, realizadas pelo poder público municipal, o qual até 2003 era responsável pela oferta de educação escolar junto aos índios pankará e negros da tiririca.

Ao situarmos esta educação escolar, inicialmente buscamos explicitar como ela se configura e as relações existentes entre a retomada da educação e a constituição do saber escolar pankará. Para isso explicitamos as aproximações que os pankará estabelecem entre a retomada da educação e a retomada do território, esta última se constituindo como uma bandeira de luta do movimento indígena não só do Nordeste, mas dos povos indígenas no Brasil.

Todavia, também destacamos as peculiaridades da retomada da educação, e outros processos que se entrelaçam, reforçando seus efeitos junto ao grupo e diante do município e

estado brasileiro. Entre estes processos estão: o processo histórico de emergência étnica, que data dos anos 1940, e o recente reconhecimento oficial do grupo realizado em maio de 2003 (MENDONÇA, 2003).

Nesse contexto, situamos a construção do currículo escolar, ou melhor, a ressignificação deste currículo escolar, processo que denominamos de “Currículos em ‘movimentos’”. A escolha da expressão Currículo em “movimentos” nos ocorreu por percebemos no discurso das professoras pankará o uso frequente dessa expressão “movimentos”, comumente associada aos processos de mobilização, tanto aquelas mobilizações realizadas por meio dos encontros de professores e movimentos coletivos articulados pela Copipe, como aquelas realizadas pela comunidade via escola, ou ainda, pela escola junto à comunidade.

Entretanto, além de compreender os “movimentos” como mobilizações, procuramos destacar outro sentido também entrevisto no discurso das professoras: os “movimentos” como os procedimentos de criação, produção, bricolagens, realizados na construção do currículo e na própria constituição do saber escolar que ocorre por meio dele. Tais “movimentos” correspondem, portanto, aos trânsitos, trocas e articulações de diferentes saberes que convergem para o currículo escolar.

Nesse sentido, estes “movimentos” também aludem ao processo de hibridização, tal como afirma Canclini (2006). No entanto, ao analisá-los por este viés também buscamos evidenciar as tensões e conflitos que permeiam este processo, uma vez que as relações de saber e com o saber (CHARLOT, 2000), ou ainda, as relações sociais por meio das quais os pankará vivenciam o currículo são, sobretudo, relações de poder (SILVA, 2001).

Ao tomar como base as elaborações de Canclini (2006) e Silva (2001), abordamos o currículo escolar pankará a partir destes processos de hibridização, os quais são identificados tanto como resultado deste processo, ou seja, como produto, artefato social, mas também como o processo em si, no qual é produzido, enquanto prática social e educativa, relações interculturais. Esse modo de conceber o currículo escolar também converge para aquele entendimento elaborado por Silva (2001), para quem o currículo é concebido como prática de significação.

Ao partir do currículo como prática de significação, buscamos compreender não apenas como o currículo escolar é construído (os processos de hibridização na sua fabricação), seja como texto escrito, falado, vivido, mas os sentidos que são delineados no decorrer desse processo de construção. É por isso, que não deixamos de discuti-lo também enquanto um campo de disputas, uma arena em que grupos e identidades minoritárias buscam

se autoafirmar, confrontando e contestando os sentidos, os saberes e as identidades naturalizadas.

Nessa perspectiva, sistematizamos alguns dos sentidos atribuídos pelas professoras pankará e capturados ao longo da pesquisa. Estes sentidos são atribuídos tanto à construção do currículo escolar como, conseqüentemente, à constituição do saber escolar. São eles:

- a) versão, produto: planejamento, texto, documento que orienta e direciona o que será ensinado na escola pankará;
- b) um conjunto de disciplinas escolares, que abrange tanto aquelas que já são preestabelecidas pelo currículo oficial (português, matemática, história, geográfica, etc.), como, especialmente, aquelas que são organizadas pelo grupo a partir de saberes de sua tradição cultural (tal como observamos na matriz curricular construída pelo povo pankará). Ou ainda, de saberes e conhecimentos produzidos por meio de pesquisas acadêmicas relacionadas a aspectos históricos, antropológicos e sociológicos do próprio grupo, que são inseridas às disciplinas escolares já existentes no currículo oficial.

Além disso, o currículo e a constituição do saber escolar ainda foram expressos como invenção, ideia que já foi desenvolvida por Aires (2000), e que buscamos retomar e desenvolver a partir do conceito elaborado por Hobsbawn e Ranger (2002), que trata acerca das tradições culturais: as “tradições inventadas”; e da concepção de diferença cultural a partir do processo de diferenciação discutido por Silva (2011). Ao retomar essas discussões a partir destes autores, nos preocupamos em aprofundar este processo de produção destes sentidos, realizado por meio da produção de uma tradição cultural distintiva, ou ainda, a partir da produção da diferença cultural.

Essa tradição cultural é produzida com a finalidade de inculcar certos valores e normas comportamentais por meio da repetição de práticas, sendo elas mesmas regulamentadas por regras implícitas ou abertamente expostas ao grupo (HOBSBAWN e RANGER, 2002). É exatamente por essa finalidade e características que possui que esta tradição cultural tem um caráter de ritual, tal como o ritual toré, que é realizado pelos índios no Nordeste e que também é ensinado na/por meio da escola.

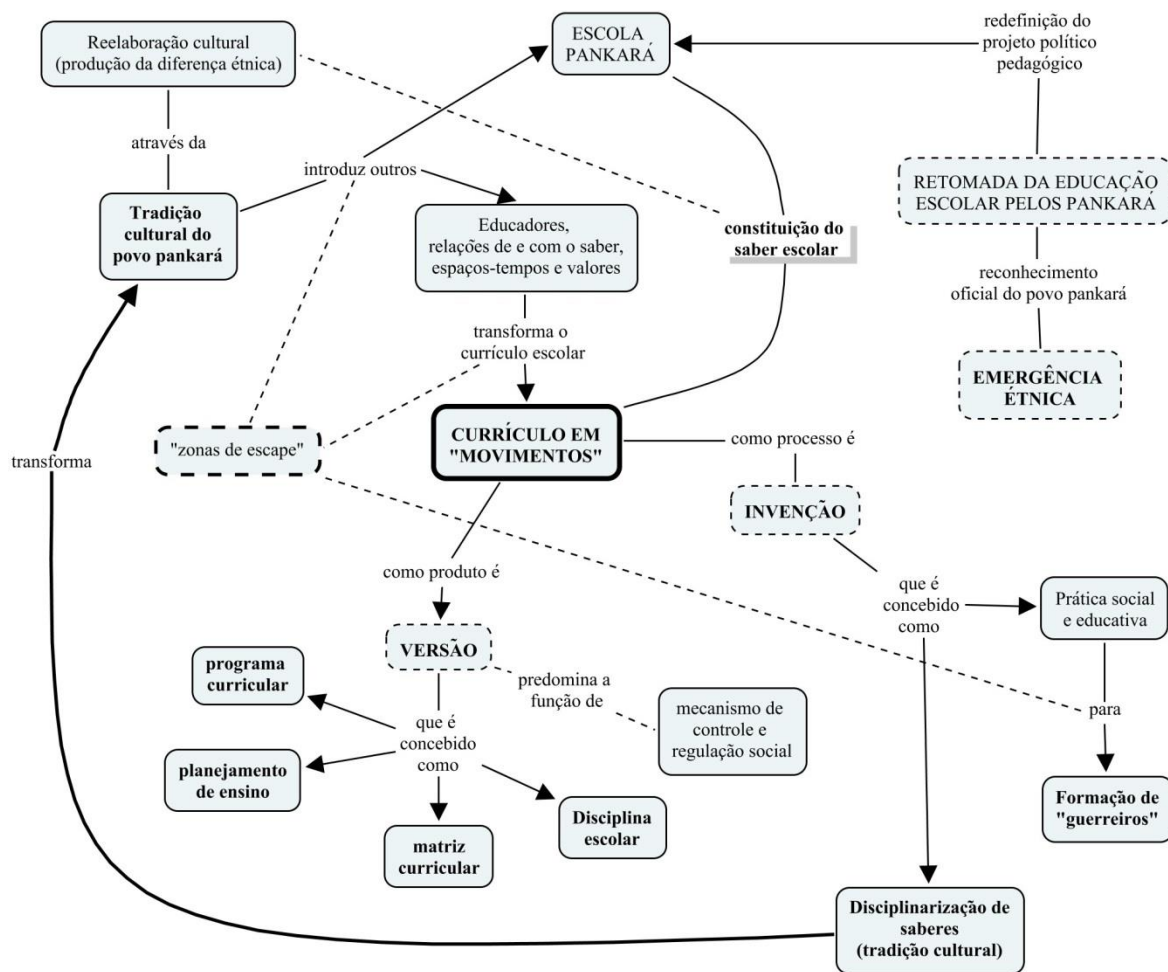
Todavia, subjaz a essa noção do currículo a ideia de que essa “tradição cultural inventada” se constitui como diferença cultural diante das demais sociedades não indígenas e do Estado brasileiro, de maneira que este é outro sentido que marca a constituição do saber escolar por meio do currículo escolar. Isso se dá porque é em torno dessa diferença cultural,

ou seja, da produção dessa tradição cultural que destacamos estes outros sentidos identificados. São eles:

- a) prática social e educativa para a formação de “guerreiros” – neste sentido, é evidenciado fortemente o caráter conflitivo que permeia a constituição do saber escolar pankará. É enquanto prática social e educativa que tem como finalidade a formação de “guerreiros” (metáfora comumente utilizada para referir-se ao teor político da formação escolar dos estudantes pankará) que são desveladas pelas professoras as tensões, preconceitos enfrentados, bem como as negociações realizadas no decorrer deste processo de construção do currículo e constituição do saber ensinado por meio da escola.
- b) disciplinarização de saberes – neste sentido, são explicitadas os mecanismos e procedimentos que aludem aqueles predominantemente utilizados pela escola moderna, os quais são reapropriados pelas professoras (e junto a diversas agências) na produção do currículo escolar pankará, bem como na constituição do saber que será ensinado na e por meio da escola pankará.

Logo a seguir, esquematizamos alguns destes processos que foram abordados no decorrer deste trabalho, ilustrados pela Figura 2 (6), os quais têm como foco evidenciar a constituição dos sentidos atribuídos à constituição do saber escolar pankará.

Figura 2 (6)- Mapa conceitual: os sentidos atribuídos à constituição do saber escolar pankará



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

Em cada um destes sentidos explicitados nesta pesquisa e destacados no mapa conceitual acima, como produto, o currículo é concebido enquanto uma versão que se materializa no formato de texto, documento, artefato social, ou seja, um importante e estratégico mecanismo de controle e regulação social do grupo. Entretanto, enquanto uma invenção, o currículo também é concebido por meio dos processos de disciplinarização de saberes tradicionais e como uma prática socioeducativa para a formação de “guerreiros(as)”.

Entretanto, ao destacar estes sentidos desvelados e correlacionados ao currículo escolar, nos chama atenção que os mesmos evocaram saberes e discursos de vários âmbitos, e que estes foram articulados entre si, como estratégias tanto de controle e de regulação do próprio grupo, mas também como zonas de escape²⁷ por meio da qual são negociados outros sentidos e saberes tradicionais do povo, a partir dos quais, também, buscam reafirmar sua

²⁷ Ver capítulo 4.

identidade étnica. É nesse sentido, como pudemos perceber, que alguns dos saberes/poderes tradicionais são exercidos de modo oblíquo em relação àqueles que ainda são predominantes.

Esta é outra nuance que destacamos, que faz parte do mesmo processo de produzir contrastividade, ou ainda, diferenciação em relação à sociedade não indígena, aspecto que assume um importante lugar na escola e no currículo pankará. Entretanto, ao mesmo tempo empreendem este esforço de produzir esta contrastividade por meio dos saberes da tradição que são ensinados a partir da escola, esta área do currículo que abrange esses saberes é também a que mais sofre ameaça. Isso ocorre porque os saberes encontram-se também em permanente fluxo, submetidos às trocas e trânsitos entre os diversos sujeitos, o que, de certo modo, explica que as fronteiras, enquanto limites, são tênues e estão constantemente ameaçadas de ser diluídas. Este aspecto realça a vigilância que é empreendida pelo grupo, inclusive por meio do currículo, para que tais fronteiras sejam fortalecidas e realçadas. É nesta direção que introduzem na escola saberes da tradição cultural indígena no currículo, enquanto disciplina escolar, processo que realiza como meio de reforçar essas fronteiras culturais.

Assim, ao discutirmos este processo de introdução da cultura indígena na escola, o fizemos a partir desse processo de disciplinarização dos saberes desta cultura indígena, tal como expressaram as professoras pankará. Para isso, tomamos como parâmetro o ensino da tradição cultural do povo pankará na escola, tradições que são represadas mediante ensino do toré e diversos saberes da cultura religiosa e artística do grupo entre outros. Aspecto que está relacionado ao poder contrastivo que tais tradições possuem, e, sobretudo, a relevância que assumem no processo de emergência étnica e reconhecimento étnico, tanto do povo pankará como dos demais povos indígenas no Nordeste (GRUNEWALD, 2005).

Entretanto, é importante ressaltar que, enquanto o currículo oficial busca legitimar e reforçar saberes e valores hegemônicos, como sendo universais, o currículo escolar pankará parece buscar constantemente afirmar e legitimar essa diferença cultural por meio dos saberes tradicionais. Ao reforçar esta racionalidade tradicional (saberes tradicionais, modos de ser e cosmovisão do povo), os pankará não a instituem como sendo universal, ou ainda, não negam a racionalidade técnico-científica instituída, ocidental e centrada na Europa. Pelo contrário, utilizam-se dela e apropriam-se de alguns mecanismos e discursos a ela inerentes de maneira estratégica, junto ao próprio coletivo, para também, por meio dela, reafirmar-se.

No entanto, mesmo que estas estratégias sejam úteis para a própria autoafirmação identitária do grupo, como afirmam as professoras pankará, uma vez que compreendidas

como processos de hibridização (CANCLINI, 2006), elas também apresentam limites e os desafios que, a nosso ver, demandam ser refletidos e superados. São eles:

- a) o superdimensionamento da escola e conseqüentemente supressão e/ou substituição de outros espaços educativos e formativos que são próprios da comunidade indígena pela escola;
- b) uma vez que todo sistema cultural tem uma lógica própria, ao transformar a cultura indígena em saber escolar, esta cultura produzida em diversos e diferentes espaços-tempos da comunidade é destituída do seu contexto original de produção. Dessa maneira, é importante atentarmos não apenas para a transformação do contexto onde esta cultura indígena está sendo inserida, mas também, para as transformações desta própria cultura indígena no decorrer deste processo de inserção no contexto escolar (escolarização/disciplinarização).
- c) o tênue limite entre o uso estratégico e funcional de mecanismos e discursos da ciência moderna, na construção do currículo escolar pankará, e o risco contínuo de submeter-se aos parâmetros e racionalidades impostos pela mesma. Risco que é permanente, embora tais mecanismos técnicos e científicos sejam cada vez apropriados pelos professores indígenas e ressignificados de modo a reforçar seus projetos de escola e sociedade.

Ao explicitar tais desafios, nosso interesse foi destacar alguns pontos que merecem ser aprofundados e que por isso, apontam para os possíveis desdobramentos. Convergem, também, para algumas problemáticas que foram identificadas durante a pesquisa e que demandam ser continuamente discutidas por todos aqueles que estão inseridos nesta configuração. Ou seja, não apenas o povo pankará, mas os demais povos indígenas e/ou comunidades quilombolas com quem se relacionam, bem como as agências (indígenas ou não indígenas), governamentais ou não governamentais, que atuam junto aos povos indígenas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Lideranças pankará durante a abertura do VI Movimento de Cultural, realizado em maio de 2010, em frente à escola Sagrada Família, Aldeia Enjeitado (Marrapé).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. **Nem emergentes, nem ressurgentes, nós somos povos resistentes: território e organização sociopolítica entre os Pankará.** Monografia, bacharelado em Ciências Sociais, UFPE, 2011.
- AIRES, Joubert Max Maranhão. A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, UFC, Fortaleza.
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar da supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 8ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- ALMEIDA, Eliene A. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEDBA**, Educação e contemporaneidade, vol. 19, nº 33, UNEB: Salvador/BA, jan./jun., p. 23-34, 2010.
- AMEZCUA, M. La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. **Publicado en Enfermería Clínica.** Vol. 13, nº 2, p.112-117, España, 2003.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e normativas. In: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, p. 24-41, 1998.
- ARENDT, H. **A dignidade da política: ensaios e conferências.** 3ª Ed. Trad. Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARRUTI, J.M.P.A. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, J. P. de O. (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- _____. Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista de Estudos Históricos**, 15, p. 54- 94, 1995.
- AUGÉ, M. **O sentido dos outros.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Brentand Brasil, 1997.
- AZEVEDO, D. A igreja católica e seu papel político no Brasil. **Estud. Av.**[online], Vol.18, nº 52, p. 109-120,São Paulo, 2004.
- BANIWÁ, G. dos S Luciano. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** (Tese de Doutorado). Brasília: PPGAS/UNB, 2011.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação.** São Carlos: UFSCar, 1998.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FERNART, J. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONIN, I. T.; KIRCHOF, E. R. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. Doi: 10.5212. **PraxEduc**. Vol. 7i, Especial, 0010, p. 221-238, Paraná, 2012.

BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BRAH, A. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, 26: p. 329-376, Campinas, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Vol. 134, nº248, p. 27833-841, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena na educação básica**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº 3**, de 26 de junho de 1998. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 ago. 1998.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa (Inep). Currículo. In: **Documento técnico contendo estudo sobre a realidade educacional do povo Xukuru**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

_____. Fundação Nacional do Índio. **Documento Técnico Final para compor diagnóstico necessário à identificação e delimitação da TI Pankará da Serra do Arapuá**, contendo fundamentação antropológica conforme legislação vigente (TR – 025/2009). Brasília, 2012.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. Reunindo as forças do Ororubá: A Escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Recife: CFCH/UFPE, 2004.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. Pankará. In. **Caderno do tempo**. MEC-SECAD, 2ª Ed. Belo Horizonte, 2007.

CALLEJO, J. El grupo de discusión: introducción a una práctica de Investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Múltiplas Leituras**, Vol. 2, nº1, p. 65-82, 2009.

CARVALHO, M. R. **De índios ‘misturados’ a índios ‘regimados’**. Trabalho apresentado no GT - Relações Raciais no Brasil e o Desenvolvimento da Identidade Étnica entre Negros, Índios e Descendentes de Imigrantes, coordenado por Edwin reesink e José Augusto L. Sampaio na XIX Reunião da ABA, Niterói, 1994. 10 p.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. De la autonomía en política: "El individuo privatizado" . In: texto publicado en español por **El Diario**, p. 12, originalmente publicado por Le Monde Diplomatique. Sobre bases de notas tomadas por R. Redecker de una conferencia dictada por C. Castoriadis en marzo de 1997. Disponível: www.omegalfa.es Acesso em 16.07.2013.

_____. Poder, política, autonomia. In: **As encruzilhadas do labirinto**. O mundo fragmentado. Vol. III. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, (2), p. 177 - 229, Porto Alegre, 1990.

COLLET. C. L. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico, 2003. Disponível em: http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos2/015_CeliaLeticia_InterculturalidadeEEducacaoEscolarIndigena.pdf Acessado em 27 de Abril de 2012.

CORAZZA, S. M. Currículos alternativos/oficiais: os riscos do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 17, p. 100-114, Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Introdução a uma história indígena". In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

_____. Contra a ditadura da escola. **Cadernos CEDES**, Vol. 19, nº 49, p. 18-25, Campinas, 1999.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do Outro; A origem do mito da Modernidade - Conferências de Frankfurt**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: 70, 2005.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Introdução à sociologia**. Portugal: Edições 70, 1980.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO F. A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 1998.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FIGUEIREDO, A. L. Os dilemas das ONGs: repensando os paradigmas da ação. **Anais: Encontros Nacionais da ANPUR7**, Recife, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 18.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, C. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 2a Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. da G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Cad. CRH**, Vol. 21, nº 54, dec., Salvador, 2008. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000300003>>. Acesso em: 3 de agosto 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** - introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPIONI, L. D. B. Para que possamos lutar pelos nossos direitos: o estudo da legislação da educação indígena nos programas de formação de professores indígenas. **Cadernos de Educação Escolar Indígena- 3º Grau**, Vol. 4, nº1, p. 81-94, Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Vol. 22, nº2, p. 15-46, Porto Alegre, 1997.

HIPOLYTO, Á.M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Vol. 31, p. 1337-1354, Campinas, 2010.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, M-C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN, 2010.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Vol. 63, p. 5-9, Brasília, 1994.

KAUFMANN, J-C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Vol. 1, nº 2, p. 141-155, Brasília, 2004,

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Vol.5, nº2, p.50-64, jul/dez, Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, A. A. Trecho retirado do texto **O direito alternativo**, 1997. Disponível em <<http://neda.ubbihp.com.br/direitoalternativo.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

MEDINA, A. da S. **Supervisão escolar**, da ação exercida à ação repensada. 2ª Ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MELIÁ, B. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

MENDONÇA, C. F. L. **Os índios da Serra do Arapuá**: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Pernambuco, Recife, 2003.

MENDONÇA, C. F. L.; ANDRADE, L. E. A. **Política de aliança entre indígenas e quilombolas no sertão pernambucano**. In: XXVIII Congresso internacional da Alas. GT 27: Movimentos camponeses e indígenas na América Latina, set., Recife, 2011.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

MOREIRA, E. M. **A criminalização dos trabalhadores rurais no polígono da maconha**. PhD Thesis. Universidade Federal Fluminense, 2007.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência: experiências pedagógicas tapeba**. Tese de Doutorado defendida no programa de pós graduação em da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS INDÍGENAS PANKARÁ. **Escola Pankará**: memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência. Projeto Político Pedagógico.(mimeografado).Serra do Arapuá,Pernambuco,2009.

PEREIRA,F. F.; PEREIRA,S. Texto para orientação teórica: o ensino de História nas escolas Pankará(Mimeografado). Serra do Arapuá, Pernambuco,2011.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Vol. 9, nº 1, p. 16-50, São Paulo, 2012.

_____. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. **GEOgraphia**, Vol. 8, p.16, São Paulo, 2010.

QUIJANO, A. A Colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, p. 24-41.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Vol. 21, nº1, p. 5-22, Brasília: UNB, 2006.

_____. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória. **Caderno CRH**, Vol. 21, nº 54, p. 505-517, Santa Catarina, 2008.

SILVA, E. H. Índios, o reconhecimento da diferença. **Cadernos de Estudos Sociais**, Vol. 25, nº 2, Recife, 2011.

SILVA, R. de F. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Vol. 26, nº 12, p. 31-50, maio/ago, Natal, 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL; STUART; WOODWARD; KATHRYN. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um Discurso sobre as ciências**. Ed 6. São Paulo: Cortez, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria e Educação, Porto Alegre, (6): 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educ. Soc.** [online]. Vol.23, nº 79, p. 163-186, Porto Alegre, 2002.

WEBER, Max. Metodologia das ciências sociais, parte 2. Tradução de Augustin Wernet. 3 Ed. São Paulo: Córtes, Campinas, Editora da UNICAMP, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A- DOCUMENTÁRIO: TERRA E TORÉ – AS FORÇAS ENCANTADAS À FRENTE DA EDUCAÇÃO PANKARÁ



Este documentário foi realizado durante o VIII Movimento de Cultura Pankará, em maio de 2012. Ou seja, paralelamente à realização desta pesquisa de mestrado. Entretanto, destacamos que apesar de não ser parte da metodologia desta pesquisa, tornou-se uma extensão da mesma. Isso porque o Movimento de Cultura, enquanto uma prática pedagógica implementada pelos professores e lideranças pankará, por meio da escola (e que alcança toda a comunidade), projeta, ainda que de forma reduzida, aquilo que pretendemos analisar durante a pesquisa: os sentidos atribuídos à constituição do saber escolar. É por esse motivo que decidimos anexá-lo, enquanto Apêndice, a esta dissertação, ou seja, como um prolongamento da pesquisa. Ao assistirmos e ouvirmos os próprios índios pankará relatarem acerca deste Movimento cultural, acerca de suas lutas pela educação e pelo seu próprio território, nossa intenção é a de ampliar nosso olhar e assim potencializar nossa abordagem sobre estes processos que influenciam diretamente na constituição do saber escolar.

ANEXOS

**ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DAS LIDERANÇAS E PROFESSORES
PANKARÁ**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa a ser realizada no território Pankará, Serra do Arapuá, situado no município de Carnaubeira da Penha, estado de Pernambuco. A responsável pela pesquisa é a mestrandia Patrícia Fortes de Almeida, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva. A pesquisa tem como objetivo compreender o sentido dado pelos professores indígenas Pankará ao processo de constituição do “saber escolar” e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e inserida na linha de Práticas pedagógicas e Currículo, e será desenvolvida no período de 2011.2 a 2013.1. Os procedimentos metodológicos que serão utilizados envolve observação, entrevistas e grupo focal, este último com registro em áudio-visual, realizada com professores(as) e lideranças do povo Pankará nas escolas e em seus espaços educativos.

Território Pankará, 28 de junho de 2011.

Rosália de Fátima e Silva

Liderança do Povo Pankará

Maria dos Santos S. Silva

Coordenadores(as) e professores(as) Pankará

<u><i>Grismenes Isabel da Silva</i></u>	<u><i>Suzana de Souza Ferreira</i></u>
<u><i>Edilene M^a da S. Gonçalves</i></u>	<u><i>Maria Leuciete Lopes</i></u>
<u><i>Ana Maria Santos</i></u>	_____
<u><i>Fernanda Cristina Freire Pereira</i></u>	_____
<u><i>Auricarmelo de Souza</i></u>	_____
<u><i>Georgilene Maria da Silva</i></u>	_____
<u><i>Adair Augusto da Silva</i></u>	_____
<u><i>Alexandra Ana dos Santos</i></u>	_____

ANEXO B- NOTÍCIA DE RÁDIO AGÊNCIA SOBRE O FECHAMENTO DE DUAS ESCOLAS PANKARÁ

Escolas de comunidade indígena são fechadas em Pernambuco Nordeste

A Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação chama a atenção para o quadro de negligência com a educação escolar indígena do povo Pankará, localizado no município de Carnaubeira da Penha, sertão do estado de Pernambuco. As escolas da comunidade foram fechadas em fevereiro deste ano e até agora não foram reabertas.

A situação das escolas faz parte de uma realidade local marcada por conflitos de terra. O território tradicional Pankará está localizado em área valorizada no sertão pernambucano - em decorrência das fontes de água. O território ainda não foi homologado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o que acirra as disputas entre posseiros e indígenas na região.

Se trata de uma rixa entre o prefeito da cidade, Manoel José da Silva (DEM), e os Pankará. Segundo a relatora responsável pela investigação, Denise Carreira, o fechamento das escolas é uma tática que visa a desestabilização da comunidade.

“Com certeza a escola é um fator decisivo para a manutenção, desenvolvimento e promoção da identidade de um povo. Ao limitar isso, com certeza você está limitando a força daquela identidade e a presença daquele povo naquela região.”

A relatora afirma que duas das 18 escolas foram fechadas. No entanto, essas duas unidades cumprem o papel de distribuição de material de reforma e alimentação para as outras unidades.

As escolas foram fechadas cumprindo um abaixo assinado com o nome de 132 pessoas, em uma comunidade onde vivem mais de quatro mil. De acordo com os Pankará, os integrantes que assinaram o abaixo assinado - à pedido do prefeito - foram pessoas da comunidade que foram cooptadas.

De São Paulo, da Radioagência NP, Juliano Domingues.

11/11/08

ANEXO C- MATRIZ CURRICULAR “ESPECÍFICA”



**OIEEIP - ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PANKARÁ
MATRIZ CURRICULAR* DOS ANOS FINAIS - ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS-EJA – 2011- NOTURNO**

ESCOLA: Tia Amélia Caxiado

ENDREÇO: Aldeia Lagoa, Povo Pankará, Carnaubeira da Penha – PE

CADASTRO ESCOLAR: E- 606.009

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	40 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2010
MODULO	40	TURNO	Noturno
CARGA HORARIA TOTAL DA FASE	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DAS FASES	2.320

EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	FASES		CH	
			III	IV		
CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988), A CONSTITUIÇÃO ESTADUAL (1990), A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 9394/96, O PARECER CNE/CEB 14/99, A RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/99, A CONVENÇÃO 169 DA OIT E O RCNEI (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS). TERRA – IDENTIDADE – HISTÓRIA – ORGANIZAÇÃO – INTERCULTURALIDADE	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	480	
		Língua Estrangeira- Inglês	2	2	160	
		Artes	1	1	80	
		Arte Indígena	1	1	80	
		Educação Física e “ Cultura Corporal de Movimento ”***	2	2	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática e Etnomatemática	6	6	480	
		Ciências	3	3	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	160	
		História, Memória e Saberes dos Povos Tradicionais***	2	2	160	
		Geografia e Etnogeografia	2	2	160	
		Expressões Religiosas***	2	2	160	
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			29	29	2.320

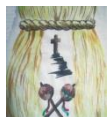
* A Organização da Matriz Curricular das escolas Pankará está estruturada de acordo com as proposições que norteiam a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, conforme o Artigo. 26 LDB.

** O Componente Curricular de Educação Física e “Cultura de Movimento Corporal” será ofertado em horário diferente do turno no qual o estudante está matriculado.

*** História, Memória e Saberes dos Povos Tradicionais será tratado no currículo Pankará como um Componente Curricular, para a garantia do fortalecimento da identidade étnica e respeito a diversidade.

*** Expressões Religiosas é de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa para o estudante e será ministrado sob forma de seminários e será ofertado em horário diferente do turno no qual o estudante está matriculado

- A partir dos Eixos Norteadores do Currículo das Escolas Pankará: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade organizam-se os Projetos Pedagógicos e Políticos desenvolvidos nas escolas para a garantia do projeto de futuro do povo.
- Hora-aula de 40 minutos.



OIEIP - ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PANKARÁ
MATRIZ CURRICULAR* DOS ANOS FINAIS* - ENSINO FUNDAMENTAL- DA 5ª A 8ª SÉRIES E DO 6º AO 9º ANOS 2011 – DIURNO
ESCOLA: Especiosa Benigna de Barros
ENDREÇO: Aldeia Brejinho, Povo Pankará, Carnaubeira da Penha - PE
CADASTRO ESCOLAR: E – 606.020

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2009
MODULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORARIA TOTAL POR SÉRIE / ANO	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4.640

EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	AREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/ANOS				CH	
			5ª Série 6º Ano	6ª Série 7º Ano	7ª Série 8º Ano	8ª Série 9º Ano		
CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988), A CONSTITUIÇÃO ESTADUAL (1990), A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 9394/96, O PARECER CNE/CEB 14/99, A RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/99, A CONVENÇÃO 169 DA OIT E O RCNEI (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS). TERRA – IDENTIDADE – HISTÓRIA – ORGANIZAÇÃO INTERCULTURALIDADE	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
		Língua Estrangeira-Inglês/ Espanhol	2	2	2	2	320	
		Artes	1	1	1	1	160	
		Arte Indígena	1	1	1	1	160	
		Educação Física e “ <i>Cultura Corporal de Movimento</i> ”**	2	2	2	2	320	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática e Etnomatemática	6	6	6	6	960	
		Ciências	3	3	3	3	480	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	2	320	
		Geografia e Etnogeografia	2	2	2	2	320	
		História, Memórias e Saberes dos Povos Tradicionais***	2	2	2	2	320	
		Expressões Religiosas****	2	2	2	2	320	
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			29	29	29	29	4.640

* A Organização da Matriz Curricular das escolas Pankará está estruturada de acordo com as proposições que norteiam a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, conforme o Artigo. 26 LDB.

- ** O Componente Curricular de Educação Física “Cultura Corporal de Movimento” será ofertado em horário diferente do turno no qual o estudante está matriculado.
- *** História, Memória e Sabres dos Povos Tradicionais será tratado no currículo Pankará como um Componente Curricular, para a garantia do fortalecimento da identidade étnica e respeito a diversidade.
- **** Ensino Religioso é de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa para o estudante e será ministrado sob forma de seminários e será ofertado em horário diferente do turno no qual o estudante está matriculado.
- A partir dos Eixos Norteadores do Currículo das Escolas Pankará: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade organizam-se os Projetos Pedagógicos e políticos desenvolvidos nas escolas para a garantia do projeto de futuro do povo.
- Hora-aula de 50 minutos.

ANEXO D- MATRIZ CURRICULAR OFICIAL (INSTITUÍDA PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/PE)

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS - ENSINO FUNDAMENTAL- da 5ª a 8ª SÉRIES e do 6º ao 9º ANOS 2011 - DIURNO

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL POR SÉRIE/ANO	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4.000

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/ANOS				CH	
			5ª série 6º Ano	6ª série 7º Ano	7ª série 8º Ano	8ª série 9º Ano		
Lei Federal Nº 9.394/96- Lei Federal Nº11.274/06 Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 - Resolução CNE/CEB Nº7/2010; Parecer CNE/CEB Nº 06/2005 Resolução CNE/CEB Nº 3/2005; Resolução CEE/PE 02/2007	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
		Arte	2	2	2	2	320	
		Educação Física	2	2	2	2	320	
		* Matemática	6	6	6	6	960	
		Ciências	3	3	3	3	480	
		História	2	2	2	2	320	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BASE NACIONAL COMUM	Geografia	2	2	2	2	320
			Ensino Religioso	-	-	-	-	-
			TOTAL BASE NACIONAL COMUM	23	23	23	23	3680
	PARTE DIVERSIFICADA	BASE NACIONAL COMUM	Língua Estrangeira Espanhol/Inglês/Francês	2	2	2	2	320
			TOTAL PARTE DIVERSIFICADA	2	2	2	2	320
			TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA	25	25	25	25	4.000

- * Educação, Artes, Ciências e Matemática, História, Geografia, Inglês, Francês e Espanhol, Educação Tecnológica e Educação Física, Educação Musical e Educação Física, Educação Ambiental e Educação para o Trabalho.
- * A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.
- * Hora-aula de 50 minutos.

* Os conteúdos referem-se a Língua Portuguesa e Matemática, História, Geografia, Inglês, Francês e Espanhol, Educação Tecnológica e Educação Física, Educação Musical e Educação Física, Educação Ambiental e Educação para o Trabalho.

* Os conteúdos referem-se a Língua Portuguesa e Matemática, História, Geografia, Inglês, Francês e Espanhol, Educação Tecnológica e Educação Física, Educação Musical e Educação Física, Educação Ambiental e Educação para o Trabalho.

revisão
2011

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS 2011 DIURNO

ESCOLA:

ENDEREÇO:

CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	60 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA POR CADA ANO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	800	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4.000

BASE LEGAL	COMPONENTES CURRICULARES	1º CICLO			2º CICLO	
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Lei Federal 9.394/96 ; Lei Federal 11.274/06; Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 ; Resolução CNE/CEB Nº 7/2010; Parecer CNE/CEB Nº 06/2005 Resolução CNE/CEE Nº 3/2005; Resolução CEE/PE 02/2007	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
	Arte	X	X	X	X	X
	Educação Física	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X	X
	Ciências	X	X	X	X	X
	História	X	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	X	X
	Ensino Religioso	X	X	X	X	X
Total de Horas Semanais		20	20	20	20	20
Carga Horária Anual		800	800	800	800	800

* A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

* Hora-aula de 60 minutos.

ANEXO E- PROGRAMA CURRICULAR DE PORTUGUÊS

Povo: Pankará
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Série: 1ª .

Bloco: ORALIDADE

EIXO TEMÁTICO	GÊNERO TEXTUAL	CONTEÚDO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Peças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrições do território Pankará pelos nossos anciãos. • Dramatização de situações vividas em nosso dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar um fato de forma adequada e coerente. • Compreender, dramatizar fatos e experiências do povo e pessoas.
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toantes. • Lendas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantos e pisada dos toantes. • Contos, recontos de história lidas e ouvidas pelos mais velhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar de forma clara com ênfase na entonação nos diversos textos do dia a dia.
<ul style="list-style-type: none"> • Organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Versos. • Instruções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recitação de versos sobre a nossa cultura. • Receitas culinárias, bulas e etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar e compreender instruções simples como: preparar um alimento, peças de artesanatos e outros. • Expressar verbalmente os sentimentos e sensações.
<ul style="list-style-type: none"> • História. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depoimentos. • Música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários de situações vividas no cotidiano. • Audição musical de toantes do povo Pankará. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer situações reais ou imaginárias vividas no seu cotidiano. • Identificar sons e ritmos existentes em diversos toantes. • Cantar e recontar situações reais e imaginárias do povo.
<ul style="list-style-type: none"> • Interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orações. • Entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações de agradecimentos ao nosso pai. • Realização de entrevista com diversos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar determinado tema e assunto em uma conversa.

ANEXO F- MATÉRIA DO JORNAL PORANTIM “O TERREIRO COMO SALA DE AULA”

Encontro da Copipe

EDUCAÇÃO E TORÉ

As bases fortalecedoras da luta indígena em Pernambuco

Índios do estado pernambucano discutem sobre a importância de praticar a religião nas escolas, durante o 25º Encontro da Copipe.

POESIA PANKARARU

Na povo Pankararu,
A religião e as atividades são
simultâneas.
A educação e o Toré,
São também essenciais.
Nossa religião é muito forte,
Mas não só pode ensinar.
Fortalece os nossos valores,
Para com sua educação ensinar.

A religião e trabalho
São essenciais no Toré.
Canto e dança no chão,
O Toré é vitalidade.

Junto com a comunidade,
As crianças aprendem Toré.
É com as forças ancestrais,
Tudo nós vamos fazer.

O Toré está à frente,
De tudo que vamos fazer,
Seja o dia grande ou pequeno,
Tudo ensinamos aos alunos.

No nosso calendário,
Reservamos sempre um espaço,
Trabalhando a espiritualidade,
Para a futura geração ensinar.
A educação diferenciada
É base de se trabalhar.
Para educar os nossos alunos,
Sem a cultura esquecer.

Mas, quando de encontro,
Quanto algo ensinar,
Ensinamos muito carinhos,
Por você não pode
Perdendo a educação para
Ensinar.
Da COPPE passamos
Educação, Toré, canto,
E o poder ensinar.
Por um dia qualquer,
Não voltamos a nos esquecer.
“Reservamos que a comunidade
do povo Índio Pankararu
possua através da realização de sua
cultura tradicional e da luta pela
sua terra”

Elisabete Louf
Acadêmica de Letras, UFRPE

O 25º Encontro da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), o chamado Encontro da Copipe, aconteceu na aldeia São das Neves, Terra Indígena Pankararu, entre os dias 20 e 26 de novembro. O encontro reuniu cerca de 600 índios de onze etnias diferentes para discutir a importância de fortalecer a identidade indígena, levando a religião para dentro das escolas, com o tema Educação Toré na Escola: Encontros e Fronteiras.

Índios de todas as etnias do Nordeste. Cada povo apresenta como é diferente a religião no Toré, se é trabalho, quem são as pessoas responsáveis por isso, qual metodologia, e quando tem acontecido. “A nossa religião, e por isso se apresenta o fortalecimento da identidade se a metodologia tem formas únicas em cada etnia. Mas que a transmissão dessa mensagem, de uma etnia, seja feita com qualidade”, explicou a professora Elisabete Louf.

Para os Pankararu, religião se traduz no fortalecimento dos princípios de povo, e essa prática tem que estar à frente de outras metodologias na escola. “Religião é o que forma o Toré Pankararu. Não as religiões com a natureza, a justiça, a solidariedade, o respeito aos mais velhos, e lá, a escola. Se é que a escola tem um planejamento? Não é que a escola sempre está espiritual? Mas como saber receber bem, saber trabalhar, mas como então ensinar dele? Como ele tem a natureza?”, explicou uma professora da etnia.

O Encontro foi aberto, no manhã de dia 20, com o ritual dos Pankararu e de todos os outros povos, na Terra de Neves, um lugar sagrado para o povo Pankararu. O ritual trouxe toda a comunidade presente. Durante o ritual, começaram as discussões sobre os ensinamentos religiosos. A mesa foi composta por pais, pais e demais lideranças das etnias presentes falando diretamente sobre a importância de ter a fé na luta pela sobrevivência, no dia a dia leve e no longo planejamento diferenciado, entre de encontro.

No segundo dia, reuniões educacionais reforçaram a importância de apresentar as lideranças tradicionais, tanto da escola,

como de suas etnias particulares. Muitas as opiniões da discussão da escola em sua realidade, nas suas relações com a natureza, com o ambiente em que vivem e com a que ensinam na escola. E assim, levantamos questionamentos, como de metodologia de trabalho em ensinamentos religiosos na escola. Não é só falar de religião, não é só a prática de ler a escola e dança o Toré, mas também como está se fazendo isso.

Namorado das etnias presentes, o professor de Arte foi indicado para trabalhar o Toré com os jovens. José Roberto, professor de Arte no povo Talara, disse que não tem possibilidade para ensinar religião “mas é papel das lideranças, a professora de Arte tem, basta, conversa com os mais velhos, mas pensar apenas a que ensinamos e a que não ensinamos ensinar, se perde”. Outra professora Talara, Luciene, também afirmou “é que os mestres fazem em sala de aula é arte, não é, ainda, religião”.

A religião

Cada povo indígena tem uma forma diferente de praticar a religião. E cada um também tem uma forma diferente de ensinar a religião dentro da escola, com conteúdos de comunidade. E também de forma diferente, mesmo as práticas religiosas são diferentes. Na liderança, de rituais muitas vezes da história comunitária e pública do Povo, a natureza dos indígenas com os valores ancestrais e com os povos do dia. Não é só o grande. Além de rituais e ensino pelo índio no início do século XX e as comunidades, por exemplo, os indígenas ensinam, que praticam os índios de suas práticas tradicionais. Não podem cultura em educação, não podem ler a língua, não podem dizer sobre da prática de se praticar com os povos. Não podem ser índios, assim como os povos não podem ler que os índios. Como consequência, a religião indígena envolve elementos espirituais das religiões locais e regionais.

No trabalho, não apenas, mas também nos são ensinamentos de formas diferentes, de acordo com os conteúdos diferentes práticas espirituais de cada etnia. “Um que ensinar a natureza, compreender porque isso acontece, para pensar para os alunos. Mas, a isso de tudo, temos que pensar uma valorizando a nossa prática e religião a saber religião. E hoje, não está a escola.



É preciso ensinar”, afirma o cantor Derivaldo Pankararu. Também acredita na grande importância que tem ensinar o Toré com os mais novos e faz um apelo: ainda mais escolas de Toré, e os professores, de pai.

A natureza também é ensinada. Muitos povos ensinam que os ensinamentos da natureza. No Toré, o trabalho com a mata, com a terra e com os filhos da parte da escola de ensinar. “A religião indígena, a língua está na natureza. E de onde vem a natureza? Não de uma árvore. Então, a língua está na mata”, falou Manoelzinho Caldeira, pai Pankararu.

As professoras Tere também que na escola são ensinadas as dicas comunitárias do povo, como a festa da Jurema, no mês de agosto, e a Festa de Inocente e Dandão, em setembro. Também trabalham na sala de aula a significação dessas comemorações.

No trabalho, o Toré é ensinado sempre acompanhado dos alunos. Também, projetos de pesquisa para os alunos de pesquisa e das plantas medicinais. Os princípios de trabalho com a língua e o ensino de tudo sempre presentes nas atividades escolares.

Os indígenas da povo Pankararu, por serem, discussões apresentando “Um livro a história discussões para o trabalho escolar para de continuidade a nossa identidade de povo, os rituais indígenas precisam ser como celebração de vida, e nossa passado, dos governos e governos que iniciamos a nossa luta. Uma luta de sobrevivência e preservação, mas também de existência”.

Os povos presentes pelos professores Espinosa e lider no Encontro da Copipe, contam o que significam, para eles, o Toré e a Jurema.



Alunos de educação básica indígenas estudam as peças em sala de aula. Nas fotos: alunos e professores em atividades sobre as dificuldades que os alunos enfrentam na Educação Especial e implementação em um Conselho de Educação do Estado (Cede) no município indígena de Tucuruí.

Seus lugares sagrados, sempre foram visitados. Bolinas, o pai Tupã, não se esquece.

Com a força da Jurema, E também do Maracá, Das Encantadas de Lát e do Trão de Camá, A nossa mãe Tamara nos dá força para lutar.

Três vezes pediremos natureza que nos dê entendimento para que saibamos viver e respirar a nossa religiosidade. O mundo das Encantadas faz com que alguns professores e alunos não tenham a sua religiosidade em identidade. Quando o conhecimento ancestral, é preciso que os professores e sua própria didática para que os alunos possam passar a valorizar e viver a cultura", enfatizam os professores. Também.

Encontros de Formação Continuada

Nos debates durante a reunião, os professores e professores enfatizam as dificuldades em se discutir a Educação Especial em diferentes contextos. O Conselho de Educação do Estado (Cede), Eles deram atenção para a Secretaria não considerar a especificidade de cada etapa e de tentar estabelecer padrões pedagógicos a partir de metodologias e conteúdos que não condizem com a realidade dos alunos, além de não aceitar as diferenças físicas e espirituais nos Encontros de Formação.

"Devemos muito tempo nos reunidos com a Secretaria, porém, não nos dá atenção às diferenças físicas e espirituais dos alunos. Com isso, os conteúdos, professores e demais fun-

cionários estão sempre muito ocupados com as demandas impostas pela Secretaria e não conseguem refletir o currículo.

De acordo com a Resolução R2299 do Conselho Nacional de Educação, é dever do Estado oferecer esta formação aos professores, mesmo que implique a superafiliação da Educação Especial Indígena. Na legislação Educação Especial Indígena, não é somente professor quem trabalha e há também outros agentes educacionais que atuam na escola, trabalhando a sua como professor. A escola indígena é autônoma, então não é papel do Estado oferecer quem entra no processo de formação no país.

Reação ao Estado

No fim de Novembro, os professores e os professores denunciaram a atuação do Estado em agir a categoria de Professores Indígenas em Pernambuco, proposta que foi amplamente discutida nos jogos, em busca de outros agentes em outros estados e apoiado no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Porém, a proposta não foi aceita no Estado e não foi aceita.

No fim de Novembro, os professores e os professores denunciaram a atuação do Estado em agir a categoria de Professores Indígenas em Pernambuco, proposta que foi amplamente discutida nos jogos, em busca de outros agentes em outros estados e apoiado no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Porém, a proposta não foi aceita no Estado e não foi aceita.

No fim de Novembro, os professores e os professores denunciaram a atuação do Estado em agir a categoria de Professores Indígenas em Pernambuco, proposta que foi amplamente discutida nos jogos, em busca de outros agentes em outros estados e apoiado no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Porém, a proposta não foi aceita no Estado e não foi aceita.

Professores da Copipe protestam contra criminalização de liderança por reportagem

Diante a Unesco, os professores elaboraram uma reunião de trabalho. A reportagem de imprensa foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

A reportagem foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

"Há, que se veja como o Brasil não sabe lidar com a cultura dos povos indígenas, defende um projeto de lei que visa a criminalização de líderes indígenas", afirma o texto da reportagem. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

Antes de ser enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

Para a reunião de trabalho, os professores foram enviados para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa. A reportagem, especialmente a imprensa, foi enviada para o Brasil, de onde foram enviados, especialmente a imprensa.

ANEXO G- CALENDÁRIO DO POVO PANKARÁ (CADERNO DO TEMPO)

CALENDÁRIO

JAN

Início das chuvas (trovoada).
Colheita da castanha.
13 – Retomada pelo direito à educação específica e diferenciada.

FEB

Mutirão para o preparo da terra.
Plantio do milho, feijão de corda, mandioca, fava e andu.

MAR

Festejo de São José na aldeia Casa Nova.
Início da safra da pinha.
Colheita do catolé.

ABR

Colheita e comercialização da pinha.
Comemoração da Semana dos Povos Indígenas.
Festejo de Santo Expedito na aldeia Pitombeira.

MAI

Feira de cultura Pankará.
Festejo de Nossa Senhora de Fátima na aldeia Água Grande.
Colheita do feijão e do milho e plantio do feijão de arranca (fogo na serra).

JUN

Festejo de Santo Antonio na aldeia Brejinho.
São João e São Pedro na aldeia Cacaria.
Chegada do inverno.

JUL

Quebra do milho no sertão.
Plantio da mandioca na chapada da serra.

AGO

Farinhada.
Colheita do feijão de arranca (fogo na serra).

SET

Colheita do andu e fava.
Beneficiamento do Caroó.

OUT

Festejo de Nossa Senhora Aparecida na aldeia Ladeira.
Romaria a Juazeiro do Norte – Padre Cícero.

NOV

Broca e distoca das terras para o plantio.

DEZ

Safra do caju e do imbu.
Festejo de Nossa Senhora na aldeia Enjeitado.
Festejo de Santa Luzia na aldeia Olho d'Água do Muniz.
Festejo da Sagrada Família na aldeia Mingú.

ANEXO H- CURRÍCULO DE ARTE INDÍGENA

CURRÍCULO D ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS PANKARÁ

Objetivo do ensino da arte nas escolas Pankará

- Manter viva a tradição e cultura do meu povo
- Respeitar e valorizar os costumes do nosso povo
- Defender o nosso patrimônio cultural para não esquecer a arte dos mais velhos e fortalecer a nossa cultura mantendo viva a nossa tradição.

Conteúdos do ensino da arte nas escolas Pankará

- Dançar o toré
- Cantos
- Vassouras, abanos, esteiras de palha da bananeira,
- Colares de sementes,
- Cestos de cipó, aiós
- Saias de cordas feitas de caroá,
- Desenhar,
- As fontes e pedras encantadas
- Outros artesanatos indígenas.
- Nossa matéria prima: palha, tronco de bananeira, caroá, sementes, cipó, nosso patrimônio, barro, dança, contos, desenhos, pedras sagradas.

Perfil do Professor

- O professor de artes deve conscientizar-se da importância da participação da comunidade na realização das atividades.
- Ser pesquisador e acima de tudo valorizar a nossa matéria prima, nosso patrimônio e nossos pontos históricos.

Como se ensina arte nas escolas Pankará

- Os alunos observam os professores
- Temos que ensinar de acordo com nossa realidade, considerando os conhecimentos prévios, a idade do aluno, usando várias formas de incentivos.

Tempo

De acordo com a necessidade de cada turma.

Avaliação

Avaliamos observando se ele está desenvolvendo ou não a arte que ensinamos no nosso cotidiano.

ANEXO H- TEXTO AUTORAL DE PROFESSORAS PANKARÁ

TEXTO PARA ORIENTAÇÃO TEÓRICA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PANKARÁ

A partir da Constituição de 88, onde assegurou aos povos indígenas seus direitos, inclusive o da educação específica e diferenciada para suas escolas, é que os povos indígenas começaram a lutar para que a escola trazida pelos não índios, passasse a ter significado para o povo. Essa escola foi incorporada pelos indígenas, pois eles passaram a ver nela uma aliada para a garantia de seus direitos, a preservação de seus patrimônios históricos, naturais e culturais e o fortalecimento de sua autonomia. Como também uma forma de se apoderar dos conhecimentos dos não índios, como estratégia para não serem mais enganados por aqueles que dizem ser *donos do saber*¹.

E tomando como apoio esses direitos, no ano de 1999, na aldeia Pé de Serra no povo Xukuru, acontece o primeiro *Encontro² de Professores(as) e Lideranças Indígenas*, no qual foi criado a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Esse foi o principal movimento que deu um novo rumo à educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco. E no ano 2003 foram criados os cinco eixos³ norteadores da educação escolar indígena de Pernambuco: *Terra, História, Identidade, Organização e Interculturalidade*. Os quais fazem parte das discussões pedagógicas e metodológicas da educação escolar indígena e assegura a educação específica e diferenciada.

Partindo desse contexto, o povo Pankará no ano de 2004, conquista sua educação escolar específica e diferenciada através de um movimento na porteira da aldeia Brejinho. Esse movimento teve como objetivo a garantia de uma escola autônoma, que respeitasse a História, a Cultura e Vida de um povo que por muito tempo foi vítima de perseguições e discriminações.

Nesse processo em que o povo Pankará busca o fortalecimento da identidade étnica, a preservação de seus patrimônios e a luta por uma educação específica e diferenciada. Os mesmos ressignificam a escola, tendo como função social contribuir para a formação de guerreiros indígenas, lutadores por seus direitos, atuantes numa sociedade intercultural e com uma visão crítica sobre a História ensinada pelos não índios. Dessa forma a escola se tornou um local para o fortalecimento histórico e sociocultural do povo Pankará e o ensino de História passa a ser um dos elementos fundamentais. Já que por muito tempo nas escolas Pankará dentro do ensino de História predominava a visão trágica dos colonizadores que sempre viram os índios como uns seres sem almas, canibais, aculturados e o pior é que se defendia a ideia que não mais existiam índios no Nordeste.

A partir das observações em encontros pedagógicos e entrevistas com professores, podemos afirmar que nas escolas Pankará, durante muito tempo, os conteúdos de História trabalhados em sala de aula eram sem relevância para a legitimação da identidade étnica Pankará. Hoje, esse ensino serve para que o aluno reconheça a si mesmo e ao outro, no respeito às diferentes culturas, para compreender o mundo a sua volta, partindo de uma reflexão sobre sua condição de sujeito histórico Pankará, conhecedor de seus direitos e deveres e membro de uma sociedade indígena intercultural.

E nessa reconstrução do ensino de História nas escolas Pankará, este não mais se resume apenas a datas comemorativas, fatos do passado, grandes heróis e nem valoriza apenas o presente. Sendo assim, o ensino estabelece relações entre o passado e presente, ajudando os guerreiros Pankará a refletir o quanto foram perseguidos, humilhados e acima de tudo resistentes. Nesse

¹ Classes dominantes das sociedades.

² Espaço de formação política e pedagógica e de estratégias na luta da educação escolar indígena.

³ Nas escolas do povo Fulni-ô, devido eles serem o único povo de Pernambuco que ainda tem sua língua materna, foi acrescentado mais um eixo, o Bilinguismo.

contexto, o ensino de História passa a valorizar os relatos orais dos mais velhos, o modo de ser e viver Pankará e as relações sociais, culturais e históricas, para melhor compreender a vida do seu povo e de outros povos em diferentes tempos e espaços com toda sua diversidade cultural.

E a partir dessa realidade, os professores com o apoio dos anciões, pajés, cacique e lideranças passam a escrever suas histórias e dar uma nova versão ao ensino de História. As escolas que até então eram um espaço de colonização para com o povo, hoje passa a ser um espaço de autonomia e principalmente um lugar onde se dá o direito de fazer o processo de descolonização dos saberes, até então repassados pelos não índios nas escolas através dos registros escritos nos livros didáticos e outros documentos.

No sentido de contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos históricos do povo, os professores Pankará constroem e reconstróem suas próprias experiências a partir do contexto em que vivem, aprendendo e contando História nos diferentes espaços. Hoje a prática docente exige desses professores, dedicação, tempo, prática de escrita, e, principalmente que eles sejam pesquisadores de sua própria História, tendo que conhecer e refletir criticamente sobre o que, como, para que ensinar e, fundamentalmente, qual a importância desses conhecimentos nas escolas.

A História oral no povo Pankará é uma prática dentro do ensino, que conta a verdadeira História do povo. Pois essa oralidade contribui na preservação de sua memória, fazendo com que a mesma não se perca ao longo do tempo, valorizando o verdadeiro modo de ser e viver Pankará. E hoje, na educação escolar Pankará, essa oralidade é um forte elemento para o processo de escrita da História Pankará.

Em sala de aula, a prática docente não se dá mais através da teoria do ensinar História, e sim, parte da prática do contar História. Fazendo com que as crianças se deixem seduzir pelo encanto do aprender, percebendo que ela é um sujeito parte dessa História. Essa prática é vivenciada de forma **dinâmica, criativa**, dialogada, e as escolhas dos conteúdos repassados em sala de aula atendem aos valores, às expectativas, aos saberes e aos anseios do povo, garantidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Pankará.

Na busca da autonomia, o ensino de História na escola Pankará, foi o que mais trouxe mudanças e desafios para essa escola. Os conteúdos trabalhados deixam de ser apenas transmissores de uma realidade não indígena, para transformarem-se em conhecimentos significativos para os alunos Pankará, num diálogo entre os diferentes conhecimentos para atender a função social da escola e também para assegurar o PPP Pankará. E hoje o ensino do componente de História traz como base para o conhecimento do aluno Pankará, uma reflexão sobre os conhecimentos trazidos pelos não índios, como também, conhecer e compreender o seu papel de sujeito histórico Pankará, com uma identidade, cultura, história e organização própria. Para que os mesmos possam ter orgulho de se auto afirmar como Pankará.

Contudo, fica claro que o ensino de História nas escolas Pankará é importante porque garante na prática pedagógica e nos conhecimentos transmitidos o fortalecimento da identidade étnica do povo, a formação do guerreiro Pankará e a garantia dos registros históricos do povo Pankará.