

LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL:
SITUACIONES DE
VALORACIÓN Y AFIRMACIÓN
ÉTNICA EN LA ESCUELA
INDÍGENA PANKARARU

Warna Vieira Rodrigues
warnav@gmail.com

Alice Ferreira do Nascimento Maciel
alicefnmaciel@gmail.com

RESUMO

A Educação Escolar Indígena é distinguida a partir de quatro dimensões: comunitária, específica, diferenciada e intercultural. Esse trabalho tem como proposta investigar a questão da interculturalidade a partir de situações do cotidiano da escola Pankararus Ezequiel, com o intuito de contribuir para discussões sobre o diálogo intercultural nos espaços de confronto culturais. Na escola Pankararus Ezequiel pudemos identificar, através de pesquisa etnográfica duas situações envolvendo a temática interculturalidade: na sala de aula, no confronto direto dos saberes específicos e dos ditos conhecimentos universais, e nas relações entre os professores indígenas e interlocutores não índios. Portanto, percebemos que a educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o Outro numa perspectiva de reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente em nosso país.

Palabras clave: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Pankararu, identidade étnica

INTRODUÇÃO

Ao longo dessas últimas quatro décadas leis e documentos oficiais foram produzidos no intuito de criar condições para a execução efetiva de uma Educação Escolar Indígena- EEI- em oposição ao modelo de uma educação escolar direcionada aos povos indígenas pautado nos ideais integracionistas. Portanto, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou assegurado aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. É a concepção de uma de uma “cidadania diferenciada” por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais, educacionais e culturais, cuja especificidade da condição indígena passa a ser gradativamente reconhecida e normatizada (Ladeira, 2004).

Outras iniciativas importantes provenientes dos desdobramentos legais somam-se a essa conquista, com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, garantindo às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de ensino e aprendizagem na escola. Desde então, diretrizes e ações são elaboradas e realizadas para corroborar na execução de uma educação diferenciada pautada na valorização e no fortalecimento das identidades étnicas.

Nesse processo de regulamentação da educação diferenciada, a partir de 1991, está sobre a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC) garantir um conjunto de programas, projetos e atividades que compõem a política de EEI. Dentre os inúmeros materiais de apoio pedagógico publicados para contribuir na execução de uma proposta de educação diferenciada destacamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, pois, além de abordar o aspecto legal e histórico da educação escolar indígena, propõe orientações curriculares para o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O RCNEI caracteriza a escolarização indígena, sobretudo, pela efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de educação escolar, por uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue.

Portanto, atualmente, as leis vigentes no País asseguram uma educação escolar

indígena pautada nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, como também nos conteúdos curriculares especificamente indígenas e nos modos próprios de constituição do saber e da cultura, com a garantia da efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de escolarização. Todavia, apesar dos inúmeros decretos e diretrizes proclamados para organizar e assegurar a educação escolar indígena, a normatização não deve servir como elemento estruturador de um modelo e sim facilitador no processo de discussão e organização de uma escolarização que em muitas áreas indígenas tiveram contato com um modelo que não leva em conta as especificidades étnicas culturais. (Athias; Lanterman, 2008)

Percebemos que as diretrizes provenientes de uma política pública voltada para uma educação escolar indígena não são suficientes para a sua implantação. É necessário para a realização efetiva da EEI de qualidade ações específicas e que estas se realizem enquanto políticas públicas. Para tanto são essenciais investimentos para formação dos professores, oficinas para a construção de um material didático próprio e acompanhamento técnico qualificado. Assim, de fato, os professores indígenas poderão ter acesso a proposta de educação diferenciada atribuindo-lhe identidade e função próprias. Porém, esperamos que esse texto contribuia para os debates sobre esse tema, na direção da implantação de uma escola diferenciada, de qualidade, que esteja voltada para as demandas e necessidades de cada etnia.

Durante a pesquisa de campo percebemos que a questão da interculturalidade além de ser um termo presente nos documentos oficiais, é facilmente identificável em diversas situações postas aos professores da escola indígena Pankararus Ezequiel. Essas situações são percebidas como momentos de enfrentamento que acontecem não apenas na sala de aula, mas também nas circunstâncias que envolvem o diálogo entre professores indígenas e a comunidade nacional, ou seja, os não indígenas. Nesses confrontos, as reações por parte dos professores são identificadas como estratégias de afirmação e valorização da identidade Pankararu. As observações e entrevistas realizadas no cotidiano da escola, no decorrer do primeiro semestre 2011, proporcionaram a identificação de duas situações distintas dessas relações interculturais, portanto, proposta de discussão desse trabalho. A primeira situação foi identificada na sala de aula, a interculturalidade percebida na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais. A segunda foi distinguida nas falas de alguns professores da escola Pankararus Ezequiel por ocasião de situações

envolvendo não-indígenas.

Os Pankararu constituem uma das, aproximadamente, oitenta etnias que vivem no Nordeste brasileiro, porém, apenas os Fulni-ô são falantes da sua língua nativa, as outras etnias comunicam-se apenas em português, mesmo entre eles. Portanto, nas etnias que não são falantes da língua nativa, o elemento estruturante da educação escolar é a interculturalidade. É na re (construção) de uma identidade diferenciada, pautada em outros sinais diacríticos que não o idioma, que será determinado os diálogos entre a etnia Pankararu e a sociedade nacional.

Interculturalidade: o trajeto de um conceito

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

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

Em “Les présupposés de la notion d’interculturel- Réflexions sur l’usage du terme depuis trente ans”, a socióloga Gabrielle Varro afirma que, já na década de 70, o termo interculturalidade está relacionado a programas fomentados pela Comunidade Econômica Europeia direcionados aos imigrantes e suas famílias. Em 1978, a autora também identifica, por parte do Ministério da Educação Nacional da França, recomendações às escolas primárias para realizarem “atividades culturais” na perspectiva de estabelecer diálogo no contexto multicultural nos espaços de escolarização, Além disso, percebemos que, na década seguinte, em determinadas propostas da United Nation

Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, em documentos versavam sobre ‘Educação para a compreensão mútua das culturas’, contendo orientações sobre a interculturalidade. Na realidade, a UNESCO vinha promovendo, desde 1976, colóquios, cujo objetivo genérico era a “apreciação e respeito da identidade cultural”, esses encontros fomentados pela instituição faziam parte do ‘Programa de estudos interculturais’.

Para o antropólogo Gasché o termo interculturalidade chegou à América Latina a partir das recomendações sugeridas pela Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. Para o autor, a parte do texto que cabe a “Educação e meios de comunicação” aponta para uma proposta de educação diferenciada: “Veamos en qué términos están formulados estos derechos y de ahí derivaremos la dimensión que debe alcanzar la noción de interculturalidad en la educación” (Gasché, 2004:2).

No Brasil, podemos identificar como marco principal no uso do termo interculturalidade na educação indígena a LDB, que no artigo 78 versa sobre educação escolar indígena:

“. . . com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.”

Para Eunice Dias de Paula (1999) “o binômio intercultural e bilíngüe é considerado como constitutivo da categoria ‘escola indígena’. Contudo, a coabitação entre culturas já existia de fato. “Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena.” (PAULA, 1999). Mas, como podemos identificar a dinâmica do contexto intercultural nas relações no cotidiano da escola? Qual é a compreensão do professor do conceito de interculturalidade? Como acontece esse confronto

intercultural nos espaços pedagógicos?

A educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o 'Outro' numa perspectiva de reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente em nosso país, contudo, nem sempre foi assim, pois, a instituição escolar é originária de um processo colonizador, assimilacionista, de ideário civilizatório. Portanto, ao longo da história da educação escolar indígena percebemos que a sua função preponderante foi tornar os ditos índios em cidadãos brasileiros.

Escolas indígenas em Pernambuco, processo de implantação de educação diferenciada

Em Pernambuco, a estadualização das escolas indígenas se estabeleceu através do decreto N.º 24.628, no ano de 2002, regulamentando o funcionamento do ensino indígena no sistema de ensino do estado, no âmbito da educação básica, exigência da resolução de N.º. 03, promulgada pela Câmara de Educação Básica em novembro de 1999. Escolas que eram municipais e atendiam aos indígenas, comumente conhecidas como Escolas de Sítios, por estarem situadas em áreas rurais, funcionavam nas aldeias e passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação do Governo do Estado. Com relação a alguns estados brasileiros, Pernambuco, ainda, não consolidou uma política pública de educação indígena. Apenas em 2006 foi criado o Conselho Escolar de Educação Indígena de Pernambuco – CEEIN, dois anos depois, em 2008, foi aprovado o Regulamento do CEEIN. Ocorrendo a sua implantação.

O processo de estadualização das escolas é gradativo e, mesmo após alguns anos da publicação da lei nº. 10.172, ainda acarreta certo mal estar por parte de algumas prefeituras. Neste processo de transferência,

um grupo de índios Xucuru liderados por Biá, morador da aldeia Cimbres, tenta impedir a estadualização das escolas indígenas em troca de compromisso de que manteria as escolas jurisdicionadas ao governo municipal de Pesqueira. Nesse processo de passar para o Estado a responsabilidade pelas escolas indígenas, a Prefeitura local perderia cerca de 2.500 alunos/as dessas escolas e isso significaria uma redução da verba do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e Magistério FUNDEF. (Cavalcante; 2007).

No início do ano de 2008, duas escolas que atendiam os povos Pankará foram fechadas pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, sertão do estado, numa

atitude de represália ao processo de estadualização das escolas. Foi necessária a atuação da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação como mediadora da situação de litígio entre os indígenas, a prefeitura e o governo do estado.

Apesar dos avanços provenientes da publicação da Constituição de 1988, as escolas indígenas ainda encontram dificuldades para se instituírem enquanto proposta de educação diferenciada. As adversidades para execução desta proposta não se reduzem, apenas, às questões voltadas à estadualização das escolas. Em julho de 2010, professores, gestores e lideranças dos povos indígenas Kambiwá, Kapinawá, Truká, Pipipã, Xukuru, Pankará, Pankararu, Entre Serra Pankararu, Pankaiuká e Atikum elaboraram uma carta, enviada ao governador de Pernambuco, cujo teor está pautado na avaliação sobre a atual situação da educação indígena nas aldeias. Dois dos 14 problemas listados estão relacionados diretamente à execução da proposta da educação intercultural: o currículo específico ainda não foi concluído e os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelos povos não são respeitados.

Em entrevista realizada durante a pesquisa de campo, Marta Maria, atual professora responsável pela administração da Escola Pankararus Ezequiel, destacou que a estadualização introduziu uma proposta diferenciada de educação, “antes se trabalhava a questão do índio, mas não da mesma forma que hoje. Hoje, envolvemos a cultura, as tradições, o dia a dia no planejamento, sem esquecer o ensino regular.”

É nesse contexto que propomos uma reflexão sobre a educação intercultural na Aldeia Brejo dos Padres. Interculturalidade, vista aqui, como categoria constitutiva de uma escola indígena que fomenta outras possibilidades, numa perspectiva de condução de seus próprios projetos educacionais. (PAULA, 1999)

Nas terras indígenas Pankararu

Em Pernambuco, das 11 etnias (Pankaiuka, Tuxá, Atikum, Fulni-ô, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Xucuru, Kambiwá), apenas os Fulni-ô têm um idioma próprio, as demais etnias se utilizam de diversos sinais diacríticos para a construção e afirmação da sua identidade, não seria diferente entre os Pankararu do Brejo dos Padres.

A terra indígena dos Pankararu situa-se entre a Serra Grande e a Serra da

Borborema, nas margens do Rio São Francisco, nos limites dos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, sertão de Pernambuco, aproximadamente a 480 km da capital do estado. Os Pankararu pertencem a uma etnia que teve seu idioma reduzido há poucas palavras. Em depoimento registrado na página da internet “Índios on Line”, cujo tema era “O esquecimento da língua Pankararu”, Maria Pankararu¹, mestre e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, afirma:

“Infelizmente, as informações sobre a língua Pankararu (pelo menos aquelas que tive acesso) não são suficientes para afirmar qual tronco lingüístico (a língua mãe, ou língua primeira lá dos tempos idos. Em termos comparativos pensem no Português que se originou do Latim, que se originou do Proto Europeu – este último é o Tronco Linguístico do Português!) pertenceu. Digo pertenceu, porque há muitas gerações nosso povo não fala mais a língua indígena. Nos dados que tive acesso encontrei palavras de origem Tupi, mas também muitas palavras em Ya:thê, a língua dos Fulni-ô de Águas Belas (uma língua do tronco lingüístico Macro-jê, sem parentesco com outras línguas indígenas)”. (, 2007)²

Para Arruti (2005), “a história Pankararu remete a políticas públicas e ação missionária implementadas desde o início da colonização portuguesa”. Porém, é apenas em 1938 que o Estado brasileiro reconhece oficialmente o povo Pankararu, num processo desgastante, “passaram por momentos históricos de dificuldades e conflitos fundiários não diferentes das demais populações indígenas de Pernambuco” (Athias, 2002). A história de resistência dos Pankararu é marcada por diversos conflitos relacionados à posse da terra, de relevante significado para a manutenção e preservação da noção de pertencimento e identidade étnica, cujas escolas Pankararu são espaços fecundos para observar a dinâmica de valorização de elementos culturais incorporados, transmitidos, apropriados e (re)significados, tornando-se símbolos e representações de uma identidade étnica.

O processo de escolarização entre os Pankararu já vinha sido vivenciado ao longo de sua história de luta e conquista. Os mais velhos, em suas falas referem-se ao ‘pé de tamarindo encostado à casa perto do riacho’ (D. Dindinha;

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

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

2011) como espaço de educação escolar antes da visita do pesquisador Carlos Estevão de Oliveira, no final da década de 1930. Com a chegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi construída a primeira escola na Aldeia Brejo dos Padres, a escola Dr. Carlos Estevão. Posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) deu continuidade a uma educação integracionista, oferecendo o ensino primário. Cabia àqueles que queriam e podiam dar prosseguimento aos estudos, se dirigirem à escola da cidade de Tacaratu, numa distância da aldeia de pouco mais de 6 km de muito barro e ladeiras. Nos anos 1990, sobre a responsabilidade do município de Tacaratu, a Escola Pankararus Ezequiel foi inaugurada, porém, oferecendo também a escolaridade da primeira à quarta série primárias.

Na aldeia Brejo do Padres a Escola Pankararus Ezequiel

A aldeia Brejos dos Padres possui duas escolas, a Carlos Estevão, assim comumente denominada, e a Pankararus Ezequiel. Distanciam-se uma da outra apenas por uma dezena de passos. A administração organizacional difere um pouco do que já estamos habituados na rede estadual de ensino, cada escola tem um professor responsável e um único diretor para todas as escolas da etnia. Esse diretor não atua isolado, ele possui uma comissão gestora. Cada escola tem autonomia para gerir certas situações com seus respectivos professores. A função do professor responsável pela escola, às vezes também chamado de diretor, não é gratificada com algum incentivo salarial.

O planejamento e o calendário também são pensados pelos grupos de professores representantes das escolas das aldeias. Após discussões entre esses professores, o planejamento é trazido para a escola de origem, onde será apresentado e submetido às apreciações. Segundo informações fornecidas pelos professores, todas as 12 aldeias do Território Indígena Pankararu possuem seu próprio calendário escolar. As divergências estão centradas, principalmente, nas atividades religiosas relacionadas ao padroeiro de cada aldeia, a emancipação do município e alguns rituais próprios do grupo.

As disciplinas oferecidas são as mesmas de uma escola não-indígena, contudo, percebemos que duas áreas de ensino se destacam na elaboração e proposta de projetos com foco exclusivo na valorização e afirmação étnica: Artes e Educação física. Esses professores atuam em regime itinerante, ou seja, mesmo sendo lotados em uma determinada escola, eles transitam nas outras unidades

de ensino das diversas aldeias Pankararu, para apresentar e realizar os projetos. No decorrer na nossa pesquisa, os professores de arte estavam elaborando um projeto que tinha como tema inicial o resgate das ramas Pankararu. Os autores estavam fazendo um levantamento para identificar as comunidades existentes em todo território nacional, que surgiram a partir dos Pankararu do Brejo dos Padres.

Identificando a relação intercultural na sala de aula

Escolhemos relatar alguns elementos que consideramos identificadores de um contexto sociocultural diferenciado para perceber a questão da interculturalidade nesse espaço de educação diferenciada.

Ao acompanhar o cotidiano dessa escola pudemos distinguir que os professores que conversamos tinham uma leitura própria da execução de uma educação intercultural. Segundo Dias de Paula, “se por um lado há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia a dia de uma escola indígena”. (Paula, 2000: 2)

Em diversas situações os professores se referiam à educação intercultural como uma condição importante para a valorização e afirmação da cultura Pankararu, e lembravam que o desafio está em ensinar os conhecimentos ditos universais numa perspectiva intercultural, ou seja, não esquecendo os saberes Pankararu. O professor de Matemática do ensino médio expressou a sua dificuldade em trabalhar a interculturalidade em sua disciplina, ao ser indagado sobre a diferença de uma escola na aldeia e fora dela, ele foi incisivo: “as escolas fora da aldeia são voltadas para o mercado. Aqui é para isso também e mais um pouco. Aqui tem conhecimentos da cultura Pankararu e de outras culturas”. Convém lembrar que não existe um referencial curricular para o Ensino Médio, as orientações dadas pelos coordenadores, durante a reunião de planejamento, sobre o fazer pedagógico intercultural é restrita à metodologia utilizada na sala de aula.

Das atividades acompanhadas no decorrer do trabalho de campo, escolhemos relatar uma atividade no 4º ano do Ensino Fundamental, como uma área de confronto, ou provavelmente, um momento de congruência no contexto intercultural. As observações aqui relatadas ocorreram na semana que

antecedeu o ritual Pankararu “Corrida do Imbu”. A “Corrida do Imbu” representa uma das etapas de um ciclo de rituais que se inicia no mês de novembro ou dezembro, quando um índio encontra o primeiro imbu da safra. Segundo Priscila Matta,

“a Corrida do Imbu está ligada aos encantados, entidades ‘vivas’ que possuem uma ordenação e hierarquia cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifestam através dos praiás – encantados que se apresentam através de vestimentas e máscaras rituais. As atribuições principais desses encantados são a proteção da aldeia e a cura dos homens. Os praiás participam de rituais em terreiros – espaços sagrados – e são entidades fundamentais da Corrida do Imbu, que ocorre durante quatro finais de semana, em terreiros situados nas aldeias Brejo dos Padres e Serrinha.” (Matta, 2005:)

A professora com os seus alunos se dirigiram para a sala aproximadamente às 7h30. Os alunos presentes sentavam em seus lugares enquanto a professora organizava o seu material para iniciarem a oração “Pai Nosso”. Após a oração, os alunos já abriam os seus cadernos, pois a professora já tinha anunciado a atividade a ser realizada naquela manhã. Dando continuidade a uma atividade anterior, cujo objetivo era organizar um texto sobre a Corrida do Imbu, os alunos responderam questões relacionadas à realização desse ritual entre os Pankararu

Na sala de aula, todos deveriam copiar o que a professora escrevia no quadro negro, para depois, juntos, fazerem a leitura do texto. Após todos copiarem o texto, e a docente se dirigir a cada aluno confirmando a execução da atividade, indagou, primeiramente, o que estava faltando naquele texto e muitos responderam: o autor. A questão relacionada aos autores foi a que todos detiveram mais tempo para responder, pois por mais que a professora explicasse que todos participaram da construção daquele texto, os alunos exigiam que o nome da professora viesse em primeiro, porque ela foi quem escreveu no quadro. Assim sendo, o texto intitulado “A corrida do imbu” teve como autores: Professora Rejane e os alunos do 4º ano.

Apesar de identificarmos uma dinâmica bem próxima da realidade de uma sala de aula numa escola não-indígena, a professora Rejane depõe que se deve trabalhar com os conteúdos exigidos, mas, ao invés de usar “textos de outros

assuntos é importante trabalhar com textos envolvendo a cultura Pankararu”.

Numa segunda atividade relacionada ao texto foi solicitado que cada aluno deveria fazer algum desenho colorido referente ao conteúdo do texto. Nesse momento de descontração, onde a professora circula pela sala, os alunos começam a fazer os seus desenhos compartilhando os lápis de cor e folhas de papel, mas executam a atividade individualmente. A professora sugere que aqueles que quisessem poderiam oferecer os desenhos a pesquisadora presente: dos vinte e seis alunos que executaram a tarefa vinte entregaram, os outros seis não terminaram a tempo ou tiveram vergonha de entregar. Dos vinte desenhos entregues, quinze tinham como desenho principal os praiás com seus respectivos nomes, dois tinham o Cruzeiro. Outros dois desenhos tinham com tema a natureza nas terras Pankararu, e o último referia-se a chegada, recente, da luz elétrica em sua residência.

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

Numa das entrevistas concedidas, Pedrina e Maria das Dores, professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram convidadas a relatarem suas experiências enquanto alunas da escola que funcionava sobre a responsabilidade da FUNAI, na década de 70. Ao responderem sobre a diferença da escola de antes e a de hoje elas se remeteram as suas lembranças das comemorações relacionadas ao ‘dia do índio’:

‘para se falar de índio, dançar, cantar, só se falava naquele dia, no dia 19 de abril. Os torés não eram cantados, hoje nos apresentamos para nossos alunos. Nos cantávamos hinos, elas criavam, eu acho que era criação delas (referindo-se as professoras não índias), elas tinham um caderno só de hino. Nos eram ensinado a cantar aquela música ê, ê, ê, ê, ê, Índio quer apito, se não der pau vai comer! Lá no bananal mulher de branco..., eu nem me lembro mais, outra

era camairá e acho que era delas..., muitas músicas que falavam de índio mais na visão delas. . . e a gente vivenciava isso só no dia 19 de abril’ (Maria das Dores; 2011)

Alguns autores identificam nesse contexto intercultural uma relação verticalizada estabelecida entre as duas culturas. Ao referir-se a esse momento, podemos identificar a interculturalidade pautada numa relação de dominação/submissão, como nos explica Gasché:

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

Contudo, percebemos que essas relações verticalizadas estão sendo alteradas ao longo do processo de implantação da educação escolar indígena no estado. Na mesma entrevista, Maria das Dores comenta sobre o dia do folclore, sobre o resgate de algumas danças que já foram executadas pelos mais antigos ou fora da aldeia e que são apresentadas aos alunos, como algumas danças de roda:

“No dia do folclore a gente expõe as danças que são vivenciadas em vários lugares, aí perguntamos e aqui qual dança era dançadas pelos mais velhos? Aí podemos incluir como folclore, adança do pastoril, a dança do coco, já trouxemos um grupo de adultos para mostrar para os nossos alunos. Agora teve um tempo que queriam apresentar lá fora o Toré como folclore, o Toré não é folclore, o Toré faz parte da nossa cultura.”

Sobre a questão da interculturalidade Gasché nos chama atenção das limitações que esse conceito traz como proposta de educação diferenciada, pois o mesmo se encontra atrelado a uma “vontade política com a qual se decide sua execução, dentro de um contexto histórico específico” (MARIN apud GASCHÉ 2003).

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

da identidade étnica.

A questão da interculturalidade não é um consenso entre os professores da Escola Pankararu Ezequiel. Se alguns que entrevistamos acreditam que a tradição deveria estar mais presente na sala de aula, outros já acham que a educação tem que ser de qualidade. Esses professores defendem uma educação voltada para o ensino regular, “como uma escola de não-indio”, pois o diálogo intercultural existirá quando os Pankararu terminarem um curso universitário e poder exercer suas atividades na aldeia, dialogando como iguais. Segundo Cícero, professor de língua portuguesa do Ensino Médio “precisamos formar bons profissionais, em diversas áreas do ensino superior, para que eles assim possam retornar à aldeia e fortalecer os Pankararu.”

Portanto, consideramos que o espaço escolar, que se encontra inserido num contexto sociocultural peculiar, traz consigo uma versão específica do que seja a escola: área de confronto, ou, talvez, de interseção, de uma lógica própria em relação à organização social da aldeia e as diretrizes pautadas nos documentos oficiais.

Considerações gerais

Atualmente, as leis vigentes no País asseguram uma educação escolar indígena embasada nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, como também nos conteúdos curriculares especificamente indígenas e nos modos próprios de constituição do saber e da cultura, com a garantia da efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de escolarização. Todavia, apesar dos inúmeros decretos e diretrizes proclamados para organizar e assegurar a educação escolar indígena.

Se para alguns a escola indígena se apresenta como um instrumento conceitual de luta (Ferreira, 1999), para outros um fator de ascensão social (Ladeira, 2004), indiscutivelmente, a escola é uma instituição que hoje se faz presente no cotidiano dos povos indígenas. E a questão da interculturalidade surge com fator determinante e diferenciador desse processo de escolarização das comunidades étnicas.

Posto, os principais elementos que, objetivamente, destacamos como responsáveis pelo processo de (res)significação, valorização e manutenção

da cultura são os atores e suas relações (a comunidade: alunos, famílias, professores, gestores), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (o sistema educativo - inclui organização escola e organização social) e por fim, mas não menos importante, as práticas pedagógicas.

Não obstante, apesar de todo aparato legal e institucional (Conselhos federais, estaduais, associações etc.) existente na tentativa de garantir uma Educação Escolar Indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue, são os atores no contexto sociocultural que devem se apropriar efetivamente da educação escolar, atribuindo-lhe identidade e função. A educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o Outro numa perspectiva de reconhecimento e respeito à diversidade cultural existente em nosso país, contudo, nem sempre foi assim.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício P. A. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência Étnica como Fenômeno Histórico Regional. *Estudos Históricos*, 15:57-94, 1995.
- ATHIAS, R. M.; LATERMAN, Ilana. Temas e problemas na construção de currículo Intercultural na educação escolar indígena no Rio Negro/AM. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis. 2008.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> [Consult. 25 de Junho 2003].
- DEMORGON, Jacques. L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts, em <http://www.ques2com.fr/pdf/qds4-demorgon.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola*. S.P.: Global, 2001, p. 71-111.
- GASCHÉ, J. "La Motivación Política da la educación intercultural indígena y sus exigências pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". em: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2011
- LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília*, v.1, n.2, p. 141-155, dez.,

2004.

- MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad. In: Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 69-88
- PAULA, Eunice Dias de. "A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena". In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.
- UNESCO. 1980. Colloque sur lês "Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain" em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000939/093953fb.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.
- VARRO, Gabrielle. 'Les présupposés de la notion d'interculturel Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans'. em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>. Acesso em: 9 de jul. de 2011.

Warna Vieira Rodrigues

Antropóloga. Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco, Diploma de Postgrado en Antropología Social y en la historia de Europa en la EHESS, Toulouse. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población indígena en Pernambuco. Professora da rede de ensino no Recife y de la Facultad de Recife Frassinetti - FAFIRE

Alice Ferreira do Nascimento Maciel

Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población rural en Brasil. Ha desarrollado investigaciones en las poblaciones acerca de la Extensión Rural para las comunidades tradicionales, llamadas comunidades quilombolas. Es miembro de la Red de Estudios Rurales y del Laboratorio de Estudios Rurales de la UFPE.