

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: *UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO POVO PANKARARU*

DOI: 10.29327/210932.10.2-10

Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Pernambuco-Brasil
isabellesedicias@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9911>

RESUMO: O objetivo do presente artigo consiste em refletir sobre o currículo no âmbito da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas do povo Pankararu. Constatamos que, no processo de construção do currículo intercultural indígena em Pernambuco, os conhecimentos tradicionais foram subalternizados pelo órgão estadual responsável pela Educação Escolar Indígena neste estado. No entanto, os povos indígenas, particularmente o povo Pankararu, continuam resistindo às tentativas deste órgão de não reconhecer as suas especificidades, realizando experiências interculturais e diferenciadas e apropriando-se do Projeto Político-Pedagógico, ao adaptá-lo às suas especificidades e demandas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo indígena. Educação Escolar Indígena. Pankararu. Projeto Político-Pedagógico.

CURRICULUM IN THE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN PERNAMBUCO: AN ANALYSIS OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF PANKARARU SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims to discuss the curriculum role in the indigenous school education in Pernambuco. For this, we aim to analyze the Political-pedagogical Project of Pankararu. We observed that the traditional knowledge was subordinated by the State agency in charge of indigenous school education in the construction process of the indigenous intercultural curriculum in Pernambuco. However, indigenous people, especially Pankararu, keep resisting the attempts of the State agency not to recognize their particularities. They promote intercultural and differentiated experiences and appropriating the Political-pedagogical Project by adapting it to their specificities and demands.

KEYWORDS: Indigenous curriculum. Indigenous school education. Pankararu. Political-pedagogical Project.



INTRODUÇÃO

A implantação das primeiras escolas nas aldeias indígenas no Brasil caminha em paralelo ao processo histórico de colonização do território nacional, responsável, desde o século XVI, pelo extermínio sistemático das sociedades indígenas e pela tentativa de destruição das suas diferentes línguas e culturas. Segundo Luciano (2006), professor Baniwa, como a educação indígena não apresentava as mesmas características dos modelos educacionais ocidentais, os colonizadores, ancorados em concepções etnocêntricas, concluíram equivocadamente que as sociedades indígenas não possuíam processos educativos próprios. Portanto, as escolas pensadas *para* os povos indígenas historicamente foram encaradas “como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem” (LUCIANO, 2006, p. 146).

Nessa perspectiva, de acordo com Espar (2014), o currículo das escolas situadas nas aldeias indígenas, além de não considerar e respeitar as características socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, tampouco questionava as relações complexas e conflituosas estabelecidas entre o Estado brasileiro, a sociedade nacional e as sociedades indígenas, servindo apenas aos propósitos da colonização. No entanto, com os direitos adquiridos pelos povos indígenas na Constituição Federal Brasileira de 1988 repensou-se a concepção e implantação do currículo nas escolas indígenas, compreendendo que este consiste no “[...] eixo central que define a natureza diferenciada e específica da Educação Escolar Indígena em relação às demais modalidades do Sistema Nacional de Ensino” (MILHOMEM, 2008, p. 97).

Diante disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) orientou a construção, pelo Sistema Nacional de Ensino em conjunto com os povos indígenas, dos currículos e dos Projetos Político-Pedagógicos (doravante PPP) específicos das escolas indígenas, determinando a necessidade do diálogo entre os conhecimentos não indígenas e os conhecimentos tradicionais desses povos e, assim, “[...] colocando a interculturalidade como eixo central do currículo” (ESPAR, 2014, p. 27).

Nessa direção, o objetivo do presente artigo¹ consiste em refletir sobre o currículo no âmbito da Educação Escolar Indígena (doravante EEI) em Pernambuco, através da análise do PPP das escolas do povo Pankararu, o qual se localiza no sertão pernambucano, nos limites dos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá.

A demarcação da Terra Indígena (doravante TI) Pankararu ocorreu oficialmente em 1940. No entanto, dos 14.294 hectares da área identificada como pertencente ao povo Pankararu, apenas 8.100 foram demarcados, através do decreto 94.603/1987 (OLIVEIRA, 2016). Em 2004, ocorreu a reintegração de posse dos hectares restantes, constituindo dois espaços identificados como TI Pankararu e TI Entre Serras. O povo Entre Serras, por sua vez, se autorreconhece como povo distinto dos Pankararu; além de contar representatividade própria no quesito organização política (RODRIGUES, 2012).

¹ Recorte da monografia produzida pela autora no âmbito da licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no segundo semestre de 2019.

No período de reconhecimento dos povos indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (doravante SPI), os indígenas da região Nordeste do Brasil, dentre os quais os Pankararu², foram alvos de expropriação e invisibilidade. Conforme Oliveira (2013), nos seus primeiros anos de atuação, o SPI considerou os indígenas desta região integrados à sociedade nacional. Somente a partir de 1920, percebeu-se a presença efetiva do órgão supracitado no Nordeste brasileiro, com a instalação de um Posto Indígena de Nacionalização (PIN) entre os Fulni-ô, em Águas Belas, Pernambuco (OLIVEIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2013).

O reconhecimento dos povos indígenas da região Nordeste do Brasil pelo SPI, “[...] deu-se por uma série de elementos que demarcavam um ‘modo de ser’ que os legitimava enquanto índios” (OLIVEIRA, 2013, p. 108), exigindo-se que esses povos apresentassem certa *indianidade* (OLIVEIRA, 1988 *apud* Oliveira, 2013), ou seja, certas características culturais, a exemplo do Toré³. Em relação ao povo Pankararu, Rodrigues (2014) afirma que o seu reconhecimento oficial pelo SPI ocorreu no final da década de 1930.

Segundo Mauro (2007, p. 111), devido ao intenso e violento contato com os colonizadores, “[...] os Pankararu atuais – assim como a maior parte das populações indígenas do Nordeste brasileiro – apresentam poucos traços diacríticos distintivos em relação à sociedade regional, especialmente se comparados à população rural sertaneja”, além de falar a língua portuguesa como primeira língua, acarretando, frequentemente, estigmatização e descrédito quanto a sua identidade étnica pelos não indígenas. Na mesma direção do autor supracitado, Oliveira (2016), professor Pankararu, chama atenção para as transformações que aconteceram com os povos indígenas – especificamente aqueles localizados no sertão pernambucano – ao longo da história, ocasionadas tanto pelo contato com os não indígenas quanto pelo contato com outros povos, devido à convivência forçada pelos colonizadores de distintos povos indígenas em uma mesma aldeia. Portanto, “os Pankararu [atuais] são resultados dos acontecimentos que os envolveram [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 35, acréscimo nosso).

Apesar do prolongado contato com elementos da sociedade nacional e da necessidade de adaptar-se às novas condições para continuar existindo, “os Pankararu possuem em comum um sentimento de pertencimento a uma população de ancestralidade pré-colombiana, étnica e culturalmente diferenciada dos demais brasileiros [...]” (MAURO, 2007, p. 112). Diante disso, os elementos da cultura tradicional Pankararu são constantemente fortalecidos – inclusive nas escolas –, sobretudo porque são importantes politicamente “[...] para a delimitação da fronteira étnica do grupo e são acionados a todo o momento em suas lutas e reivindicações por direitos, simbolizando a resistência desse povo” (MAURO, 2007, p. 112).

No que se refere ao nosso percurso metodológico, realizamos uma análise documental, procurando compreender aspectos subjacentes aos fragmentos retirados do PPP

2 “A partir de uma convenção estabelecida, entre linguistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com [letra] maiúscula e nunca pluralizado [...]” (MAHER, 2006, p. 14, acréscimo nosso).

3 “Ritual sagrado praticado pelos povos indígenas no Nordeste” (GRÜNEWALD, 2005, p. 26 *apud* SILVEIRA, 2012, p. 31).

das escolas do povo Pankararu, partindo “[...] do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p. 23). Para tanto, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico, bem como uma leitura exploratória do PPP. Em seguida, a partir do referencial teórico por nós selecionado, adotamos as seguintes categorias de análise: 1) educação indígena; 2) Educação Escolar Indígena; 3) professor indígena; 4) currículo escolar indígena; e 5) conhecimentos tradicionais. “A análise [a partir] destas categorias nos permite compreender outras práticas e interpretações daquelas dominantes e ocidentalizadas [...]” (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 304, acréscimo nosso), possibilitando, portanto, “[...] pensar como ainda persistem os discursos produzidos nas relações coloniais, legitimados e consolidados no período moderno, compreendendo que esta naturalização ocorre também por meio da colonialidade do poder [...]” (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 304). Por fim, interpretamos os resultados, com o intuito de torná-los significativos.

O presente artigo organiza-se em cinco seções, além desta introdução: 1) na primeira, apresentamos um breve histórico da EEI no Brasil, percorrendo suas diferentes fases: do Brasil Colônia (1500-1822) aos dias atuais; 2) na segunda, discorremos sobre a EEI em Pernambuco, refletindo acerca dos processos de municipalização e, posteriormente, estadualização da EEI neste estado; 3) na terceira, refletimos sobre os limites e possibilidades do currículo escolar indígena, descrevendo o processo de construção do currículo intercultural indígena em Pernambuco; 4) na quarta, analisamos o PPP das escolas do povo Pankararu; e 5) na quinta, realizamos as nossas considerações finais.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Luciano (2006), a educação indígena refere-se aos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos tradicionais no cotidiano das aldeias indígenas; enquanto a EEI, ao processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos não indígenas e indígenas através da escola, instituição originalmente alheia e inicialmente imposta às sociedades indígenas, mas apropriada, ressignificada e reelaborada cotidianamente pelos povos indígenas, com o intuito de reafirmar seus projetos socioculturais, valorizar suas identidades étnicas e proporcionar o acesso a outros conhecimentos, ainda segundo o autor, necessários e desejáveis, pois podem contribuir com as capacidades de responder às novas demandas decorrentes do contato com os não indígenas.

Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a EEI apresenta as seguintes características: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Atualmente, o Ministério da Educação (doravante MEC) responsabiliza-se pela coordenação da política nacional de EEI, enquanto as Secretarias de Educação dos estados e municípios encarregam-se pela execução, seguindo o regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela LDB, a fim de assegurar as especificidades e corresponder às demandas da EEI (MUBARAC SOBRINHO;

SOUZA; BETTIOL, 2017). Inicialmente, contudo, em específico, entre os séculos XVI e XVIII, a EEI apresentava outras características, percorrendo diferentes fases, descritas a seguir.

No Brasil Colônia (1500-1822), a educação escolar pensada *para* os povos indígenas aliava-se ao projeto de catequese missionária, cujo intuito primordial consistia na conversão dos indígenas ao Catolicismo e na integração destes à Nação brasileira. Nesse período, a educação escolar para esses povos “[...] foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as cartas Régias e os Regimentos” (LUCIANO, 2006, p. 150).

O advento do Império (1822-1889) não alterou significativamente a configuração do panorama educacional estabelecido para os povos indígenas no Brasil Colônia. Na realidade, “[...] o Projeto Constitucional, elaborado logo após a Declaração da Independência, propôs explicitamente a criação de ‘estabelecimentos para a *Catechese* e civilização dos índios’” (LUCIANO, 2006, p. 150, grifo nosso), continuando a desrespeitar as características socioculturais e linguísticas desses povos.

Na Primeira República (1889-1930), em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI) – posteriormente SPI – para gerir as relações estabelecidas entre os povos indígenas e demais membros da sociedade nacional, através de ações pacificadoras e integracionistas, objetivando a incorporação dos indígenas ao Estado brasileiro (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017). De acordo com Luciano (2006), no período em que o SPI assumiu a responsabilidade pelos assuntos relativos aos povos indígenas surgiram as primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal. Estas escolas “[...] caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes” (LUCIANO, 2006, p. 151).

Nos anos 1950, surgiram as primeiras propostas de educação bilíngue para os povos indígenas, mas foram consideradas inadequadas pelo SPI, pois “[...] programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da ‘incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional’, consagrados na Lei” (LUCIANO, 2006, p. 151). Conforme Luciano (2006), na direção contrária ao órgão indigenista, a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (1957) (doravante OIT) preconiza os novos parâmetros da educação escolar para os povos indígenas, dentre os quais se encontra a educação bilíngue. Como o reconhecimento da Convenção 107 da OIT ocorreu em 1966, em pleno regime militar, em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (doravante FUNAI), em substituição ao SPI, com o propósito explícito de acelerar a integração dos indígenas à sociedade nacional, opondo-se, portanto, aos parâmetros preconizados pela referida convenção.

Mubarac Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) afirmam que a FUNAI estabeleceu relações com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), o que possibilitou a formação de monito-

res bilíngues, responsáveis pela documentação das línguas indígenas e pela tradução da Bíblia para estas línguas. O novo órgão indigenista também assumiu um caráter integracionista, ancorando-se nos fundamentos teóricos e metodológicos do chamado bilinguismo de transição, cuja “[...] prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e [...], posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas [...]” (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017, p. 62).

Diante das políticas integracionistas estabelecidas pelo Estado brasileiro, os povos indígenas, a partir da década de 1970, decidiram lutar em conjunto por seus direitos e começaram a criar organizações representativas que objetivavam a articulação entre os diferentes povos e a sociedade civil nacional e internacional, constituindo o chamado Movimento Indígena⁴ (LUCIANO, 2006). No âmbito da EEI, intensificou-se a realização de encontros de professores indígenas, nos quais eram discutidos e produzidos documentos que reivindicavam os princípios de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária e criticavam o modelo escolar integracionista até então vigente (BRASIL, 1998).

Segundo Mubarak Sobrinho, Souza e Bettiol (2017), as lutas reivindicatórias dos povos indígenas refletiram diretamente na política de EEI do final da década de 1980 e 1990, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a aprovação da nova LDB, em 1996, resultando em uma escola indígena com tratamento específico e diferenciado; além de outras conquistas relativas à legislação indigenista nacional que regulamenta a EEI, como a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁵ (SECAD), em 2004.

Diante disso, Luciano (2006) defende que as pedagogias indígenas, os conhecimentos tradicionais, a relação e articulação entre estes conhecimentos e os conhecimentos advindos do contato com os não indígenas, e, principalmente, a participação, execução e gestão dos povos indígenas em todos os momentos do processo – da solicitação para a implantação das escolas nas aldeias indígenas à construção dos currículos escolares – são pressupostos básicos que devem orientar a organização das escolas indígenas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: “EDUCAÇÃO É UM DIREITO, MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO”⁶

Como observamos na seção anterior, ao longo dos séculos, a EEI percorreu diferentes fases, nas quais esteve sob a responsabilidade de diferentes órgãos governamentais. No final dos anos 1980, antes da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988,

4 Consiste no “[...] conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa dos seus direitos e interesses coletivos” (LUCIANO, 2006, p. 58).

5 Posteriormente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), devido à fusão entre a SECAD e a Secretaria de Educação Especial, ocorrida com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011 (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017). Em 2019, contudo, na contramão do reconhecimento da diversidade, a SECADI foi extinta pelo atual governo.

6 Slogan da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) (ESPAR, 2014).

a educação escolar *para* os povos indígenas estava subordinada às diretrizes municipais, mas sob a responsabilidade da FUNAI, responsável, por exemplo, pela contratação de professores. Em Pernambuco, segundo Rodrigues (2012), as orientações estabelecidas para as escolas situadas nas aldeias indígenas eram semelhantes às propostas para as escolas rurais, seguindo as diretrizes educacionais implementadas pelos municípios aos quais as escolas estavam vinculadas.

Ao analisar o conteúdo dos materiais didáticos⁷ sobre os povos indígenas produzidos, nos últimos 25 anos, pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (doravante SEE-PE), Rodrigues (2012) constata que, nos anos 1990, mesmo após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a execução de uma educação escolar específica e diferenciada em Pernambuco apresentava-se fragmentada e restringia-se a ações pontuais, como raras publicações de materiais didáticos, especialmente cartilhas, e algumas formações de professores indígenas. No entanto, de acordo com a autora, os materiais didáticos analisados modificam-se consideravelmente da década de 1980 para as décadas posteriores, quando apresentam discursos pautados no reconhecimento da diversidade cultural do Brasil e na tentativa do cumprimento das orientações dispostas na LDB.

Em 1991, o Decreto Interministerial 26/1991 retira a responsabilidade pela EEI da FUNAI para o MEC em regime de colaboração entre estados e municípios. Na prática, o processo de municipalização da EEI em Pernambuco apresentou mais retrocessos que avanços, pouco considerando e respeitando os direitos dos povos indígenas conquistados com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (SILVEIRA, 2012). Conforme Rodrigues (2012), os povos indígenas de Pernambuco estavam sofrendo perseguições nos municípios, sobretudo por questões relativas à luta pela terra e à política partidária local.

O processo de estadualização da EEI em Pernambuco, por seu turno, ocorre oficialmente com o Decreto 24.628/2002, estabelecendo que à rede estadual de ensino de Pernambuco cabia a responsabilidade pela EEI, considerando e respeitando as especificidades e atendendo às demandas dos 12⁸ povos indígenas do estado (SILVEIRA, 2012). Este processo, contudo, não ocorreu pacificamente, como afirma Rodrigues (2012), algumas prefeituras⁹ não ficaram satisfeitas com a estadualização e, como represália, chegaram a fechar algumas escolas; além de gerar conflitos entre os próprios povos¹⁰.

Segundo Silveira (2012), quando o estado de Pernambuco assumiu a responsabilidade pela EEI havia diversos problemas decorrentes da municipalização da Educação

7 *Os nossos índios caboclos* (1986), *Contando e escrevendo suas histórias: professores indígenas de Pernambuco* (1997), *Povos indígenas de Pernambuco* (1998), *Nosso povo, nossa terra* (2000), *Caderno do tempo* (2002) e *Meu povo conta* (2003).

8 Atualmente, são 13 povos indígenas reconhecidos: Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwka, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá, Tuxi e Xukuru.

9 Em 2008, a Prefeitura de Carnaubeira da Penha, localizada no sertão pernambucano, opondo-se ao processo de estadualização, fechou duas escolas que atendiam ao povo Pankará (RODRIGUES, 2012).

10 Segundo Cavalcante (2007, p. 158 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 47), um grupo de indígenas Xukuru tentou impedir a estadualização das escolas indígenas, pois este processo levaria a Prefeitura de Pesqueira a perder cerca de 2.500 alunos e alunas destas escolas, reduzindo a verba do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e Magistério (FUNDEF). Tal posicionamento, contudo, levou este grupo a entrar em confronto com outro grupo de indígenas Xukuru, contrários ao acordo com a prefeitura local e a favor do processo de estadualização.

Básica no Brasil e, em particular, da EEI em Pernambuco. A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), a Secretaria Executiva de Gestão (SEGE) e as Gerências Regionais de Ensino (doravante GREs) realizaram um diagnóstico da EEI em Pernambuco, através do qual constataram diversos problemas, como galpões, estrebarias e depósitos funcionando como escolas nas aldeias. A autora chama atenção para o fato de não ter sido elaborado um plano de atendimento que pensasse uma política de estadualização paulatina, logo, “[...] o caos instalado [nas escolas indígenas] foi estadualizado” (SILVEIRA, 2012, p. 85, acréscimo nosso).

Em 2004, foi criada a Unidade de Educação Escolar Indígena (UEEI), subordinada à Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos, devido às reivindicações dos povos indígenas de Pernambuco na *IV Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena*, com o intuito de se articularem politicamente dentro da SEE-PE, a fim de garantir melhorias para suas escolas. Posteriormente, em 2006, foi fundado o Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (CEEIN-PE), órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre as ações e os projetos relativos à EEI no estado (SILVEIRA, 2012).

Atualmente, a SEE-PE, através da Superintendência de Educação Escolar Indígena, encarrega-se pela elaboração e administração das ações e dos projetos relativos à EEI no estado, bem como pela administração e transferência para as GREs dos recursos destinados às escolas indígenas. Regionalmente, as GREs responsabilizam-se pelo atendimento da EEI em Pernambuco, pois estão situadas geograficamente mais próximas dos povos indígenas e suas respectivas escolas.

O Quadro 1, produzido por Silveira (2012), demonstra que, em relação às políticas públicas para a EEI, Pernambuco obteve avanços significativos, considerando que o estado recebeu a EEI repleta de dificuldades e problemas decorrentes da municipalização. De acordo com a autora, esses avanços foram resultados das reivindicações dos oito povos indígenas reconhecidos até o momento, a saber: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Truká e Xukuru, através da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), fundada em 1999, no *I Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco*.

Quadro 1: Normatização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco

Documento	Ação
Portaria 1.528/1991	Instituição do grupo de Educação Indígena de Pernambuco – GREI
Portaria 940/1994	Substituição do GREI pelo Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena – NEEI
Planos Decenais Estaduais de Educação: 1993-2003; 1997-2007; 1996 e 1999	Apresentação da necessidade de formulação de uma Política Estadual voltada à Educação Escolar Indígena
Portaria SE 3096/2002	Criação da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena

Decreto 24.628/2002	Estabelecimento do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica
Portaria 0390/2003	Criação da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena
Resolução 05/2004 do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco CEE-PE	Definição de Escola Indígena e outras providências
Decreto 27854/2005	Criação das escolas indígenas no estado de Pernambuco e outras providências
Instrução Normativa 001/2005	Estabelecimento de critérios de credenciamento das escolas indígenas para a oferta de educação básica no âmbito do estado de Pernambuco [...] e outras providências
Lei 13.071/2006	Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN-PE e outras providências
Decreto 31.644/2008	Aprovação do regulamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do estado de Pernambuco – CEEIN-PE
Atos 1.426/2008	Composição do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN-PE

Fonte: Silveira (2012, p. 87).

Apesar dos avanços evidenciados no Quadro 1, conforme Silveira (2012, p. 20), assim como as demais políticas públicas, aquela relativa aos povos indígenas, “[...] também possui caráter de regulação, controle e normatização, o que tem dificultado a aplicabilidade do respeito à grande diversidade cultural e necessidades de cada povo [...]”. A autora exemplifica o caráter conflituoso da política pública com a situação vivenciada pelos professores Fulni-ô: submetidos a contratos temporários e, assim como os demais povos indígenas de Pernambuco, lutando, há mais de 10 anos, pela abertura de concurso público específico para professor indígena.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL INDÍGENA EM PERNAMBUCO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Segundo Milhomem (2008), dois eixos de objetivos relacionados e interdependentes estão presentes na organização curricular: os objetivos gerais, os quais relacionam-se às necessidades de acesso aos conhecimentos e capacidades gerais integrados em uma Base Nacional Comum, como, por exemplo, a apropriação da língua portuguesa – respeitando-se, contudo, as especificidades da EEI; e os objetivos específicos, relacionados aos chamados etnoconhecimentos¹¹ e “[...] fundados no princípio da diversidade e da pluralidade linguística e cultural, que expressam e implicam na parte diversificada do currículo, em que se visualizam os aspectos diferenciados e específicos da Educação Escolar Indígena” (MILHOMEM, 2008, p. 98), como, por exemplo, o direito à manu-

11 “[...] Conjunto de conteúdos e formas culturais produzidos e selecionados na cultura dos alunos e professores índios [...] e de onde se extrai a base nacional conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vão reestruturar os saberes das demais culturas, dentro da concepção da interculturalidade e do bilinguismo” (MILHOMEM, 2008, p. 99).

tenção e ao fortalecimento das línguas indígenas na escola, assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Situando a discussão em Pernambuco, em 2008, após constantes solicitações dos povos indígenas deste estado, a SEE-PE realizou uma formação continuada para 120 professores indígenas, com o intuito de pensar a construção do currículo intercultural de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com Espar (2014), o currículo foi construído atendendo às orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (doravante RCNEI), da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (doravante BCC-PE) e das Orientações Teórico-Methodológicas (doravante OTMs) de Língua Portuguesa e Matemática e estruturava-se considerando os seis eixos norteadores da EEI em Pernambuco, a saber: Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo, como eixos temáticos¹². “Em cada eixo temático, os professores indígenas realizaram a seleção de saberes por disciplina, a partir dos conteúdos previstos nas Orientações Teórico-Methodológicas da Rede Estadual” (ESPAR, 2014, p. 101).

Ainda em 2008, foram realizados mais quatro encontros destinados a pensar o currículo intercultural de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2009, por sua vez, aconteceram dois encontros, a fim de orientar a construção do Regimento Interno das escolas indígenas e fornecer subsídios para possibilitar aos povos indígenas a revisão do PPP das suas escolas. Conforme Espar (2014), como as formações continuadas para a construção do currículo intercultural não eram realizadas com a participação das lideranças indígenas, pois não são funcionárias da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, os professores indígenas decidiram não participar do terceiro encontro previsto para a revisão da construção do currículo intercultural de Matemática. Acreditamos que a atitude dos professores indígenas de Pernambuco, ao reivindicar a participação das suas lideranças no processo de construção curricular, demonstra a valorização e importância do senso de coletividade para os povos indígenas, reforçando o caráter comunitário da EEI.

Em 2010, as formações continuadas foram retomadas, sendo realizadas ainda sem a participação das lideranças indígenas, apesar das constantes solicitações desses povos. Espar (2014) afirma que, no mesmo ano, aconteceram dois encontros, nos quais os povos indígenas reivindicaram a criação de um novo currículo, visto que, segundo eles, a estrutura curricular organizada por componentes curriculares, presente na proposta anterior, prejudicava o ensino dos conhecimentos tradicionais. No entanto, a SEE-PE mostrou-se resistente à solicitação desses povos para inserir os conhecimentos tradicionais na parte comum do currículo, impondo estes conhecimentos a pertencer à parte diversificada. No currículo escolar indígena, contudo, os objetivos gerais precisam estar condicionados aos objetivos específicos, pois a parte diversificada, de acordo com Monte (1997, p. 134 *apud*

12 De acordo com Barbalho (2007), estes eixos não devem ser compreendidos como temas, mas como pressupostos, a partir dos quais a Política Pública Estadual de Educação Escolar Indígena em Pernambuco deve nortear-se, a fim de garantir os direitos e atender às necessidades dos povos indígenas deste estado.

MILHOMEM, 2009, p. 99), “não é compreendida como um anexo ou complemento do núcleo comum, mas será o eixo condutor e a base a partir da qual este se edifica”.

Após muitas deliberações entre a SEE-PE e os povos indígenas, “[...] a proposta foi reformulada e a divisão entre ‘comum’ e ‘diversificado’ deixou de existir. A ideia de interculturalidade passou a permear todas as disciplinas da matriz curricular e as disciplinas ficaram organizadas por área do conhecimento” (ESPAR, 2014, p. 104).

Quadro 2 - Minuta da matriz curricular do Ensino Fundamental I (anos iniciais)¹³ da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, 2012

Base Legal	Eixos	Área do conhecimento	Componentes curriculares
	Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e vocábulos indígenas
			Língua Materna*
			Cultura Indígena
			Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Etnomatemática
			Ciências e saberes tradicionais
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Etnogeografia
			História
			História dos povos tradicionais
			Ensino Religioso

* O componente Língua Materna será ministrado apenas para o povo Fulni-ô

Fonte: Espar (2014, p. 105).

No entanto, como observamos no Quadro 2, mesmo com a ideia de interculturalidade permeando as disciplinas, “[...] a perspectiva de separação do conhecimento por componentes curriculares ainda encontra-se presente” (ESPAR, 2014, p. 105), reforçando a fragmentação e hierarquização do conhecimento recorrente nas escolas não indígenas.

Conforme Espar (2014), os impasses apresentados durante o processo de construção do currículo intercultural indígena em Pernambuco levaram os povos indígenas a questionar se os documentos normativos que foram construídos “[...] poderiam limitar a autonomia do povo em definir suas próprias diretrizes e se eles traduziam realmente a realidade de todos os povos” (ESPAR, 2014, p. 105). Diante disso, os dois documentos foram encaminhados ao CEEIN-PE, mas, devido a outras demandas, como, por exemplo, a abertura de concurso específico para professor indígena, a análise e deliberação destes documentos foram sendo adiadas até o presente momento.

Mesmo sem o currículo intercultural oficializado, os povos indígenas de Pernambuco “[...] já realizam experiências interculturais e criam elementos específicos no cur-

13 Sobre a minuta da matriz curricular do Ensino Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio, conferir Espar (2014).

rículo” (ESPAR, 2014, p. 34). A esse respeito, Rodrigues (2012, p. 73) chama a atenção para o caráter dinâmico do currículo intercultural, “[...] construído no processo das relações de ensino-aprendizagem, portanto, independente da sua constituição oficial”. No entanto, a oficialização do currículo intercultural, encarada pela autora como estratégia política de afirmação identitária, tem como propósito assegurar, no espaço burocrático, o reconhecimento de uma EEI específica, diferenciada e intercultural.

Diante do exposto, concordamos com Veiga (1995), quando a autora argumenta que, para além de um simples documento no qual se encontram as disciplinas a serem ministradas na escola e seus respectivos conteúdos, o currículo escolar consiste em um instrumento carregado de ideologia, historicamente situado e culturalmente definido. Portanto, não podemos separá-lo do contexto social, tampouco encará-lo como neutro.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO POVO PANKARARU: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE GUERREIROS E GUERREIRAS

Para além de um agrupamento de planos de ensino ou de um documento normativo e burocrático, o PPP deve ser construído e vivenciado por todos os membros da comunidade escolar, com o intuito de direcionar o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, ele consiste “[...] em uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1995, p. 13). Segundo Veiga (1995, p. 13), o PPP compreende duas dimensões indissociáveis: a política, “[...] por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”, e a pedagógica, por “[...] definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

Em relação ao PPP das escolas indígenas de Pernambuco, de acordo com Barbalho (2007), os eixos *Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo* foram definidos pelos povos indígenas no *Seminário sobre Projeto Político-Pedagógico*, realizado em 2002, como norteadores para a Política Pública Estadual de EEI, estabelecendo “[...] um novo marco da educação escolar e redefinindo outro tratamento epistemológico e político sobre a questão” (BARBALHO, 2007, p. 17).

No que se refere ao PPP das escolas do povo Pankararu, intitulado *Projeto Político Pedagógico - Escolas Estaduais Indígenas Pankararu* (2012), identificamos que ele foi construído coletivamente, considerando as especificidades e demandas do povo. O documento ora analisado tem respaldo legal na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs) para a Educação Básica e na legislação indigenista brasileira que regulamenta a EEI.

O referido documento organiza-se em dez seções, além da introdução, destinada à contextualização dele: 1) na primeira seção, os autores refletem sobre a educação escolar imposta pelos colonizadores aos povos indígenas, bem como sobre a EEI específica, diferenciada e intercultural; 2) na segunda, apresentam o diagnóstico sociocultural, socioeconômico e educacional do povo Pankararu; 3) na terceira, descrevem as características das

escolas Pankararu, contemplando: localização, estrutura física, modalidades de ensino, público atendido, quadro de funcionários e formação de professores; 4) na quarta, apresentam os resultados educacionais das escolas; 5) na quinta, elencam os objetivos geral e específicos; 6) na sexta, estabelecem metas para as escolas, dentre as quais encontra-se o cumprimento das orientações propostas no currículo e no PPP; 7) na sétima, apresentam o plano de atividades, contendo os problemas detectados, as ações de intervenção necessárias para solucioná-los e o cronograma estipulado para a realização dessas ações; 8) na oitava, determinam orientações para o processo de ensino-aprendizagem; 9) na nona, realizam a discussão curricular, definindo eixos e conteúdos curriculares; 10) na décima, por fim, estabelecem orientações para o processo de avaliação da aprendizagem.

Conforme o PPP, a educação Pankararu fundamenta-se nos conhecimentos tradicionais dos anciãos e apresenta as seguintes características:

Quadro 3 - Características da educação Pankararu

O ensino para nossas crianças é desenvolvido desde a convivência familiar, quando as crianças vivem diretamente com seus pais e irmãos onde elas se espelham na execução de suas práticas diárias. **A nossa educação acontece também fora da escola, além daquela que se dá dentro da sala de aula, nas manifestações culturais, na convivência do dia a dia, tanto em casa como na comunidade**, seja nos rituais, nas roças, terreiros de praiás, na dança do toré, em confecções de artesanatos, na caça, na feira, vendendo suas frutas e artesanatos [...].

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 37-38, grifo nosso).

Como observamos no Quadro 3, a educação Pankararu realiza-se no seio familiar e no cotidiano da aldeia, através das formas próprias de autossustentabilidade, da medicina tradicional, da confecção de artesanatos e das demais manifestações socioculturais desse povo, como, por exemplo, o Toré, realizado nos terreiros de Praiás¹⁴. O ensino-aprendizagem, portanto, incorpora-se à rotina do cotidiano, ao trabalho e ao lazer e, diferentemente do processo de escolarização formal, não se restringe a nenhum espaço específico.

Quanto à EEI do povo Pankararu, o documento ora analisado determina como objetivo geral:

Quadro 4 - Objetivo geral do Projeto Político-Pedagógico das escolas do povo Pankararu

[...] **Uma educação de qualidade, democrática, específica e intercultural**, levando em consideração a formação do educando e seu desenvolvimento intelectual e cultural, **fortalecendo sua identidade, integrando-se com as novas tecnologias e o mundo globalizado** e que sele uma relação harmônica, onde cada profissional desenvolva o seu trabalho com responsabilidade e amor à causa indígena.

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 31, grifo nosso).

Ou seja, em relação à concretização de uma EEI específica, diferenciada e intercultural, as orientações do referido documento apontam para o fortalecimento da identidade Pankararu nas escolas, bem como para a relação com as novas tecnologias, advindas do contato com os não indígenas e com o mundo globalizado. Um dos objetivos específicos

¹⁴ Os praiás são “[...] 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” (MATTA, 2005, p. 16 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 77).

do PPP, inclusive, reitera a importância de oferecer uma educação escolar de qualidade voltada para a cultura Pankararu, mas em diálogo com as demais culturas.

No que se refere à formação dos alunos Pankararu, o PPP estabelece que as escolas Pankararu devem contribuir para a **formação de guerreiros e guerreiras**, ao definir as seguintes metas:

Quadro 5 - Metas para a formação de guerreiros e guerreiras Pankararu

Conhecer as estratégias de organização que nossos antepassados desenvolveram para **manter a resistência e elaborar novas estratégias de luta**. Compreender como está organizada a sociedade Pankararu e a estrutura da organização da sociedade não índia é definidor do **ser guerreiro Pankararu**.

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 41, grifo nosso).

A formação de guerreiros e guerreiras Pankararu implica formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de atuar ativamente na sociedade e de compreender não apenas a organização da sociedade Pankararu, mas, também, da sociedade nacional, hegemônica, a fim de assegurar a garantia dos seus direitos, através da resistência e (re)elaboração permanente de diferentes estratégias de luta.

O Quadro 6 apresenta a relação de 12¹⁵ escolas Pankararu e suas respectivas localizações, cujas informações estão disponíveis no documento ora analisado:

Quadro 6 - Relação das escolas do povo Pankararu e suas respectivas localizações

Escola	Aldeia	Município
Escola Apinagé	Aldeia Carrapateira	Jatobá
Escola Cabral	Aldeia Espinheiro	Tacaratu
Escola José Luciano	Aldeia Caldeirão	Jatobá
Escola Espinheiro	Aldeia Macaco	Tacaratu
Escola Marechal Rondon	Aldeia Serrinha	Tacaratu
Escola Pankararus	Aldeia Saco dos Barros	Jatobá
Escola Pankararus Ezequiel dos Santos	Aldeia Brejo dos Padres	Tacaratu
Escola Agreste	Aldeia Agreste	Tacaratu
Escola Santa Inês da Tapera	Aldeia Tapera	Tacaratu
Escola Caxiado	Aldeia Caxiado	Jatobá
Escola Dr. Carlos Estevão	Aldeia Brejo dos Padres	Tacaratu
Escola Ramiro Dantas	Aldeia Bem Querer de Baixo	Jatobá

Fonte: A autora, a partir de dados coletados em Povo Pankararu (2012).

As primeiras escolas mantidas pelo Governo Federal implantadas na TI Pankararu foram as escolas Dr. Carlos Estevão e Marechal Rondon, inicialmente sob a responsabilidade da FUNAI, garantindo aos alunos apenas o ensino primário e contando com professores majoritariamente não indígenas. Hoje, todas as 12 escolas, elencadas no Quadro 6, estão sob a responsabilidade do estado de Pernambuco e contam exclusivamente com professores Pankararu.

15 Conforme nos informou José da Cruz, professor Pankararu e coordenador geral das escolas, em comunicação pessoal, atualmente, existem 16 escolas na Terra Indígena Pankararu, dentre as quais três estão em processo de estadualização.

O referido documento incentiva a participação da comunidade escolar no processo educacional, recomendando às lideranças Pankararu, aos professores, alunos e familiares participar ativamente das atividades realizadas nas escolas, com o intuito de obter melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem. Ao incentivar a participação da comunidade escolar, concedendo direito de voz e voto aos membros, e, assim, realizando as decisões coletivamente, o PPP possibilita a gestão democrática, indispensável no cotidiano escolar, pois

a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da socialização coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1995, p. 18)

Ademais, o documento ora analisado destaca sérios problemas que interferem no funcionamento das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais se encontram: 1) descaso dos órgãos governamentais responsáveis pela EEI; 2) precariedade da estrutura física das escolas; 3) insuficiência de mobiliário e recursos materiais para contemplar todas as escolas das aldeias; e 4) insuficiência de material didático específico para atender a todos os estudantes.

Quanto ao perfil do professor Pankararu, no âmbito da EEI, o professor indígena tem papel fundamental para a consolidação de uma EEI específica, diferenciada e intercultural, constituindo-se, como diz Luciano (2006), em um novo e importante segmento estratégico do Movimento Indígena, conquistando, assim, espaço social e político na luta por direitos. A esse respeito, o referido documento determina como algumas das atribuições do professor Pankararu:

Quadro 7 - Perfil do professor Pankararu

Ser comprometido com a causa educacional indígena; reconhecer-se como Pankararu, participando dos movimentos de retomada de terra, na luta pela saúde, pela organização social do povo, bem como dos rituais tradicionais, levando em consideração o respeito pela especificidade dentro e fora da comunidade indígena.

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 14, grifo nosso).

O professor Pankararu deve estar sempre atento às questões sociopolíticas relacionadas ao seu povo, em particular, e aos demais povos indígenas, de forma ampla, participando ativamente na luta pela garantia, cumprimento e permanência dos direitos indígenas; além de valorizar as manifestações socioculturais do seu povo, como, por exemplo, os rituais tradicionais. Ademais, o PPP afirma que o professor Pankararu deve ser pesquisador, criativo e dinâmico e auxiliar nas relações interpessoais estabelecidas entre os membros da comunidade escolar.

Em relação ao currículo escolar, segundo o documento ora analisado, o currículo das escolas Pankararu atende às orientações das DCNs, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do RCNEI, da BCC-PE e das OTMs, considerando, contudo, o prin-

cípio da interculturalidade. Portanto, os conhecimentos tradicionais do povo Pankararu são inseridos no currículo, pois são conhecimentos necessários à valorização da identidade étnica desse povo. O quadro a seguir reforça a importância dos anciãos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à manutenção e ao fortalecimento dos conhecimentos tradicionais nas escolas.

Quadro 8 - A importância dos anciãos na educação escolar Pankararu

Nossas escolas são enriquecidas através da cultura, tradições, rituais, crenças, costumes e valores mantidos pelos mais velhos, onde firmamos nosso fortalecimento com a participação de toda comunidade envolvida no processo educacional.

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 15, grifo nosso).

No referido documento, os conteúdos curriculares específicos organizam-se através de cinco dos seis eixos que orientam a proposta da EEI em Pernambuco: Terra, Organização, História, Interculturalidade e Identidade. O Quadro 9 apresenta a relação dos eixos da EEI em Pernambuco e dos conteúdos específicos da educação escolar Pankararu:

Quadro 9 - Eixos da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e conteúdos específicos da educação escolar Pankararu

Eixo	Conteúdos
Terra	Espaço geográfico
	Terreiros sagrados
	As fontes
	A biodiversidade
	A vegetação
	As ervas
	Os animais
	Limites das terras: reconhecida, demarcada, homologada
	As histórias e os significados
	As transformações e preservação do espaço geográfico
	O direito à terra e à cidadania
	Recursos naturais

Organização	Modos de viver do povo
	Formas de organização do povo
	A escola
	A igreja
	A saúde
	Os costumes tradicionais
	Formas de orientação e comunicação (canto dos pássaros, toque da gaita, maracá ¹⁶ , cabo do tatu etc.)
	Formas de orientação específica do povo pela natureza (sol, lua, animais etc.)
	Calendário específico
	Mapa da terra
História	Lutas, movimentos e conquistas indígenas
	O tronco velho, árvore e ramificações do ser Pankararu
	Identidade cultural
	A língua materna
	Autossustentabilidade
	Os impactos econômicos, sociais e ambientais
Interculturalidade	Identidade étnica
	A história de outros povos
	O espaço e transformações tecnológicas
	Economia
Identidade	Cultura tradicional
	Mundo Encantado
	Relações com a natureza
	Uso e conservação dos elementos naturais
	Elementos culturais do povo/técnicas de confecção desses elementos
	Plantas
	Cuidados corporais/pintura corporal
	Alimentação tradicional
	Os toantes ¹⁷ e o toré

Fonte: A autora, a partir de dados coletados em Povo Pankararu (2012).

16 Instrumento musical idiofônico, percussivo e ritualístico, “[...] utilizado nas cerimônias religiosas, guerreiras, e nos ritos de cura xamânicos” (CARDOSO, 2014, p. 44) de diversas culturas indígenas no Brasil.

17 “Priscila Matta [2005] define o toante como um canto sagrado de evocação, ‘um canal de comunicação com o mundo sagrado’” (RODRIGUES, 2012, p. 110, acréscimo nosso).

O documento ora analisado estabelece que os professores Pankararu devem elaborar e executar atividades e projetos escolares considerando os cinco eixos supracitados e contemplando os conteúdos específicos elencados no Quadro 9, de forma contextualizada e interdisciplinar, para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Para atender às especificidades da educação escolar Pankararu, o referido documento define como uma das metas a utilização de material didático específico, produzido considerando o contexto sociocultural do povo. No entanto, como dito anteriormente, não há material didático específico suficiente para atender a todos os alunos, o que se configura como um dos sérios problemas enfrentados pelas escolas Pankararu – e pelas demais escolas indígenas do estado de Pernambuco. Faz-se imprescindível, portanto, fornecer subsídios teóricos e metodológicos para os professores indígenas deste estado, nos cursos de formação inicial e continuada, para a produção desses materiais, bem como possibilitar a publicação e divulgação ampla dessas produções nas escolas indígenas.

No que se refere à avaliação, de acordo com o PPP, os alunos são avaliados cotidianamente: no convívio familiar, na comunidade, nos rituais, nas lutas pelos direitos dos povos indígenas; a avaliação, portanto, consiste em um processo de acompanhamento permanente. Quanto à sistemática de avaliação da aprendizagem das escolas Pankararu, o documento ora analisado determina que:

Quadro 10 - Sistemática de avaliação da aprendizagem das escolas do povo Pankararu

A avaliação do processo de ensino far-se-á de forma contínua e cumulativa, sistemática e flexível, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...].

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 47, grifo nosso).

As orientações do referido documento para a avaliação da aprendizagem compreendem uma avaliação mais formativa. No entanto, conforme Oliveira (2016), os professores Pankararu, bem como aqueles dos demais povos do estado de Pernambuco, sentem-se pressionados pelo Governo do Estado a realizar provas de cunho tipicamente escolar, contendo questões dissertativas ou de múltipla escolha. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem também funciona como exemplo do caráter conflituoso das políticas públicas estabelecidas para a EEI, ressaltado por Silveira (2012), pois as exigências do Governo do Estado de Pernambuco reforçam o caráter conteudista, classificatório, competitivo e excludente dado à avaliação; além de desconsiderar as especificidades dos povos indígenas.

Milhomem (2008) diz que os processos de avaliação da aprendizagem realizados pelas escolas indígenas precisam considerar as especificidades e demandas de cada contexto, adequando-se aos padrões culturais e cognitivos das sociedades indígenas. Portanto,

é imprescindível a elaboração de formas de avaliação coletiva e individual de caráter reflexivo, que estimulem as relações de ensino-aprendizagem, ao invés de reproduzirem-se, de forma uniforme, os modelos classificatórios e eliminatórios que levam à evasão e ao fracasso escolar, já conhecidos nos sistemas de ensino nacionais. (MILHOMEM, 2008, p. 98)

Em relação ao ensino de línguas, como mencionamos anteriormente, os Pankararu falam o português como primeira língua, devido a motivos sócio-históricos, dentre os quais a imposição da língua portuguesa, sobretudo no Período Pombalino (1750-1777), quando os povos indígenas foram obrigados a abandonar a língua materna e falar somente em português. No entanto, assim como ocorre com a variedade da língua portuguesa falada por outros povos indígenas (cf. VIANNA, 2016; AMADO, 2015), a variedade do português falada pelos Pankararu carrega marcas próprias da língua indígena desse povo, as quais podem ser observadas no léxico (OLIVEIRA, 2016), por exemplo. Esse fenômeno, por Maher (1996) denominado *português índio*, deve ser reconhecido e respeitado pelas escolas indígenas, inclusive nas aulas de língua portuguesa, visto que também constitui atestado de identidade indígena. Diante disso, às escolas indígenas cabe possibilitar aos alunos indígenas se comunicar na variedade do português falada pelo seu povo, à medida que deve proporcionar o acesso à variedade padrão.

Faz-se necessário, contudo, desconstruir determinados discursos sobre a língua portuguesa, sobretudo aqueles relacionados à variedade padrão, os quais, comumente, reproduzem preconceito linguístico (cf. BAGNO, 2004), de forma que o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas possa contribuir para o fortalecimento dos povos indígenas e possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos indígenas, o que pode ser realizado através do ensino crítico e emancipatório, a partir do trabalho com textos através dos quais seja possível questionar os mais diferentes fenômenos sociais.

Nessa direção, acreditamos que o ensino de português na EEI, particularmente em contextos em que os povos indígenas não falam mais a sua língua ancestral – caso dos Pankararu –, pode-se ancorar na perspectiva do letramento crítico, uma vez que este pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação do sujeito, a partir do “[...] questionamento acerca de como determinadas ideologias são construídas e sustentadas nos mais diversos textos, no interior das distintas práticas discursivas das diferentes sociedades contemporâneas” (BAPTISTA, 2012, p. 146).

Diante disso, assumindo o letramento crítico como uma abordagem pedagógica, Baptista (2012, p. 149) recomenda que

[...] na sala de aula se problematize, por meio de uma leitura questionadora dos mais diferentes textos, oriundos dos mais diversos meios [...], valores, ideologias e representações da sociedade brasileira, bem como das demais. Esse procedimento, por sua vez, pode contribuir para que se encaminhe no sentido de construir uma compreensão intercultural, ou ainda, para que atitudes como a do etnocentrismo ou do relativismo cultural não se arraigam ou se instaure e que se possa estimular a construção de uma relação diferenciada, baseada na reflexão e na ética [...].

No que se refere à proposta do PPP para o ensino de língua portuguesa, o documento ora analisado estabelece às escolas Pankararu:

Quadro 11 - Formação dos alunos Pankararu

[...] **Formar estudantes com plena habilidade nos eixos da oralidade, leitura e escrita conscientes de sua identidade étnica e cultural**, interpretar situações e fatos reais, amplos e mundiais, baseados na participação e na tomada das decisões coletivas, envolvidas pelo diálogo, conversas, ideias e reflexões da comunidade. [...] **Interpretar criticamente os meios de comunicação partindo e voltando sempre das práticas culturais que envolvem o ser Pankararu.**

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 37, grifo nosso).

No Quadro 11, observamos a importância do trabalho com os eixos da oralidade, leitura e escrita – eixos estruturantes do ensino de língua portuguesa na atualidade, assim como o eixo da análise linguística – nas escolas Pankararu, à medida que estas escolas devem formar os alunos conscientes de quem são, favorecendo o estabelecimento de uma EEI específica, diferenciada e intercultural. Além disso, o referido documento determina o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos Pankararu, a fim torná-los capazes de interpretar criticamente como funcionam e se instauram determinados discursos, como, por exemplo, aqueles veiculados pelos meios de comunicação, o que pode levar esses alunos a desconstruí-los e ressignificá-los.

Como identificamos no PPP, o trabalho com a leitura e a escrita deve ser realizado a partir da realidade e do cotidiano dos alunos Pankararu. Quanto ao ensino da produção escrita, o documento ora analisado determina o seguinte:

Quadro 12 - Orientações para o ensino da produção escrita

É importante não impor critérios ortográficos, gramaticais e alguns pressupostos teóricos nos procedimentos dos textos para a aprendizagem da escrita. **Deve-se trabalhar primeiro na produção textual que tenha sentido para eles/elas** [...]. O importante é a arte da criança. Através dos seus conhecimentos, facilita o seu desenvolvimento [...]. **A correção se trabalha depois.**

Fonte: Povo Pankararu (2012, p. 38, grifo nosso).

O referido documento recomenda realizar o ensino da produção escrita de forma contextualizada, permitindo aos alunos a proposição de sentidos na produção do seu texto, em detrimento da imposição de critérios ortográficos e gramaticais, os quais podem ser trabalhados posteriormente. O ensino contextualizado possibilita levar os alunos indígenas a saber *usar* a língua mais do que levá-los a saber *sobre* a língua. Este ensino, contudo, não implica ignorar a metalinguagem, mas concedê-la um papel secundário, favorecendo o desenvolvimento não apenas da competência estrutural, mas também da competência comunicativa (MAHER, 1994).

Em relação ao ensino da língua indígena, o PPP não apresenta nenhuma discussão sobre a língua Pankararu, apenas menciona que nos rituais tradicionais, como, por exemplo, no ritual da Corrida do Imbu¹⁸, os Pankararu cantam “[...] na língua original Pankararu [...]” (POVO PANKARARU, 2012, p. 9). No entanto, Oliveira (2016) afirma que, desde 2015, o povo Pankararu vem empreendendo esforços para a revitalização da sua língua ancestral, através da realização de encontros no Museu Escola Pankararu, propostos pela coordenadora pedagógica dos professores da disciplina *Cultura e Arte*

18 Ritual relacionado “[...] aos encantados, entidades ‘vivas’ que possuem uma ordenação hierárquica cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifesta através dos praiás [...]. Os praiás participam de rituais em terreiros – espaços sagrados – e são entidades fundamentais da Corrida do Imbu [...]” (MATTA, 2005, p. 16 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 118).

Pankararu, Rita de Cássia, para discutir a revitalização linguística, bem como o trabalho com a língua indígena nas escolas.

Diante disso, destacamos a importância da realização de pesquisas que possam auxiliar o povo Pankararu no processo de revitalização da sua língua ancestral, possibilitando a descrição e análise dessa língua, a realização de oficinas para fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores Pankararu, a produção e publicação de materiais didáticos específicos para o ensino da língua Pankararu, entre outros.

Ademais, sabemos que a instituição escolar contribuiu para o desaparecimento das línguas indígenas, através da imposição da língua portuguesa. No entanto, o RCNEI destaca que “[...] se a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua *manutenção* ou *revitalização*” (BRASIL, 1998, p. 119, grifo dos autores). Acreditamos, portanto, que inserir a língua Pankararu no currículo escolar, como objeto de estudo e reflexão nas modalidades oral e escrita, pode colaborar com o processo de revitalização linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Calderoni e Nascimento (2012, p. 307) chamam a atenção para a importância de

[...] olhar para a Educação Escolar Indígena e perceber a estreita relação entre as práticas escolares e os processos históricos de dominação, subalternização e exclusão. Isso implica repensar como ocorreram estes processos, que deslegitimaram, silenciaram e subalternizaram culturas, povos e conhecimentos, impondo-lhes uma forma de saber, a ocidental, colocada e legitimada nos currículos escolares, indígenas ou não, como universal.

Nessa perspectiva, a resistência da SEE-PE para aceitar a inserção dos conhecimentos tradicionais na parte comum do currículo, impondo-os, inicialmente, a pertencer à parte diversificada, demonstra que estes conhecimentos ainda são subalternizados em relação aos conhecimentos não indígenas pelo referido órgão. No entanto, como forma de resistência e resposta ao diálogo vertical hegemônico, os povos indígenas, segundo Espar (2014, p. 45), citando Almeida, têm adotado o termo *interculturalidade* “[...] para destituir os conteúdos de saber oficial como modo revelado de posições de poder e dominação teórico-cognitiva, permitindo uma desconstrução teórica e epistêmica destes discursos e construindo experiências diferenciadas”.

Os impasses ocorridos entre a SEE-PE e os povos indígenas na construção do currículo intercultural demonstram que o Estado brasileiro, através dos órgãos responsáveis pela EEI, precisa respeitar a autonomia dos povos indígenas e suas respectivas escolas, colaborando – mas não interferindo arbitrariamente – com a construção de currículos e PPPs específicos, considerando as especificidades dos povos indígenas e compreendendo a parte diversificada, como sugere Monte (1997 *apud* MILHOMEM, 2009), como o eixo condutor do currículo escolar indígena.

Ademais, apesar de fundamentais, o currículo escolar, o PPP e demais instrumentos que organizam a educação escolar formal são ferramentas emprestadas – leia-se: impostas – às escolas indígenas, advindas “[...] de um formato de educação escolar pautado na uniformização de práticas e na homogeneização de processos de aprendizagem” (RODRIGUES, 2012, p. 74). Portanto, precisam ser apropriadas, reelaboradas e ressignificadas pelos povos indígenas, considerando as especificidades da EEI e dos próprios povos. Nesse sentido, embora esbarrando em questões burocráticas, o povo Pankararu apropriou-se do PPP das suas escolas, adaptando-o às suas especificidades e demandas, ao orientar, por exemplo, a inserção dos conhecimentos tradicionais na sala de aula, bem como ao incentivar a presença dos anciãos na escola para o fortalecimento e valorização desses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Rosane de Sá. O português étnico dos povos Timbira. **PAPIA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 103-119, jan./jun., 2015.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 29. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Letramento crítico, discursos e ideologia. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 145-165.
- BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco**. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na Educação Escolar Indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez., 2012.
- CARDOSO, Silmara de Fátima. O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico. **Moitará**, v. 1, n. 1, p. 43-49, nov./dez., 2014.
- ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 69-77, jul./set., 1994.

- MAURO, Victor Ferri. Breves considerações acerca das atuais condições de vida do povo Pankararu. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v. 4, n. 1, p. 109-129, jul., 2007.
- MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, p. 95-102, jan./jun., 2008.
- MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Célia Aparecida. A Educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun, 2017.
- OLIVEIRA, Luís Antônio de. **A língua Pankararu**: puxando os fios da história. 50 f. Monografia (Graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance! Movimento indígena no Nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013.
- POVO PANKARARU. **Projeto Político-Pedagógico - Escolas Estaduais Indígenas Pankararu**. Secretaria Estadual de Educação, Pernambuco, 2012.
- RODRIGUES, Warná Vieira. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **O processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco**: a experiência do povo Fulni-ô. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- VIANNA, Beto. Português como língua indígena: a experiência Xokó. *In*: Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional, I., 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 435-451.