

A retomada da educação escolar pelos índios Pankará

Patrícia Fortes de Almeida

Programa de Pós-graduação em Educação.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal, BRASIL
Email: patriciapatriciufa@hotmail.com

Rosália de Fátima e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal, BRASIL
Email: rosalia64@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de compreender os sentidos que professores indígenas Pankará têm atribuído às mudanças político-pedagógicas no contexto escolar. Partimos do pressuposto de que estas mudanças, produzidas a partir da mobilização de retomada da educação escolar, são promotoras de autonomia da comunidade educativa. Neste processo, efetiva-se o direito à estadualização de sua educação escolar, bem como a participação de docentes e lideranças Pankará na implementação das práticas pedagógicas, metodológicas e de gestão no âmbito escolar. Parte destas mudanças político-pedagógicas ainda não são plenamente reconhecidas pelo Estado brasileiro, pela carência de ordenamentos administrativos e jurídicos específicos. Trata-se de uma pesquisa exploratória em que manuseamos documentos, realizamos entrevistas e observações junto aos professores e lideranças indígenas. Problematicamos a autonomia da comunidade educativa, pois se configura mais como projeto para consolidação destas mudanças político-pedagógicas, decorrente da mobilização de retomada da educação escolar Pankará, do que como uma conquista reificada pelas estruturas de poder.

Palavras-chaves: retomada, educação escolar indígena, autonomia, mudanças político-pedagógicas.

La reanudación de la educación escolar de los indios Pankará

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender los significados que los maestros indígenas Pankará han atribuido a los cambios políticos y pedagógicos en el contexto escolar. Asumimos que estos cambios producidos por la movilización de la reanudación de la educación escolar, son promotoras de autonomía de la comunidad educativa. En este proceso, se hace efectivo el derecho a la descentralización de su educación escolar, así como la participación de profesores y líderes Pankará en la implementación de las prácticas pedagógicas, metodológicas y de gestión en el ámbito escolar. Parte de estos cambios político-pedagógicos aún no están plenamente reconocidos por el Estado brasileño, por la falta de normas administrativas y jurídicas específicas. Se trata de un estudio exploratorio en el que utilizamos documentos, entrevistas y observaciones en conjunto con los maestros y líderes indígenas. Se cuestiona la autonomía de la comunidad educativa, ya que se configura más como un proyecto para consolidar estos cambios político-pedagógi-

cos derivados de la movilización de la reanudación de la educación escolar Pankará y no como una conquista cosificada por las estructuras de poder.

Palabras clave: Seguridad, educación escolar indígena, autonomía, cambios político-pedagógicos.

The resumption of school education by Pankará indians

Abstract: This article aims to understand the meanings that indigenous Pankará teachers have attributed to the changes in political-pedagogical school context. We assume that these changes produced by mobilizing resumption of school education, are promoting autonomy on the educational community. In this process is made effective the right to decentralization of their education, as well as the participation of Pankará teachers and leaders in the implementation of teaching practices, methodologies and management in schools. Part of these political-pedagogical changes are not yet fully recognized by the Brazilian state, because of the lack of specific legal and administrative norms. This is an exploratory research in which we handle documents, observations and interviews along with teachers and indigenous leaders. We question the autonomy of the educational community, as it sets up more as a project to consolidate these political-pedagogical changes resulting from the mobilization of resumption of Pankará schooling than as an achievement by the reified power structures.

Key words: resumption, indigenous education, autonomy, political and pedagogical changes.

* * *

Introdução

A elaboração deste artigo foi realizada com base em algumas experiências junto ao povo indígena Pankará¹. Este povo indígena habita a Serra do Arapuá, território localizado no município de Carnaubeira da Penha no Estado de Pernambuco. Parte destas experiências compreende observações e uma entrevista² realizada com duas professoras indígenas, Amara e Eneida³, ambas atuantes na escola Pankará, e que estão cursando a graduação, a primeira no curso de Pedagogia e a segunda no curso de Licenciatura em Educação intercultural. Alguns extratos das falas destas professoras indígenas, relacionados à retomada da educação escolar em seu território, irão transversalizar este texto sendo mote importante da análise.

Sintetizamos algumas inquietações que emergiram a partir destas experiências a partir de uma pergunta central: como se constituem as mudanças político-pedagógicas produzidas por meio da mobilização de retomada da educação escolar Pankará? A partir dela, conduziremos as análises que definirão o *corpus* deste artigo. Tendo em vista tal problemática expressa, nosso objetivo é analisar o sentido que os professores Pankará têm atribuído às mudanças político-pedagógicas, realizadas no processo de retomada da sua educação escolar. Em consonância com este propósito, encadeamos algumas argumentações, organizadas a partir de quatro tópicos.

No primeiro deles, buscamos explicar, como o sentido atribuído ao conceito retomada, no campo da educação escolar Pankará, não está apenas ligado ao âmbito educacional, pois o conceito é utilizado pelos índios no Nordeste nas discussões relacionadas ao direito ao território. Recuperar o conceito retomada, e o discurso a ele associado, nos aproxima das tensões que serão redefinidas no âmbito educacional escolar do povo, na relação com o que definem ser propulsor da mobilização de retomada: as arbitrárias intervenções do município de Carnaubeira da Penha. Para isso, colocamos em destaque as relações de poder, suas assimetrias e mobilidades no processo de retomada do povo Pankará. Neste sentido, recorremos a um documento denúncia produzido por duas ONGs, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF)⁴ e CIMI⁵, que atuam em defesa dos direitos humanos, bem como algumas concepções históricas e antropológicas que nos ajudam a entender a produção desta retomada da educação escolar (Cunha 2002; Grunewald 2005; Oliveira 1998).

No segundo tópico, propomos desvelar os arranjos organizativos e mobilizatórios imbricados na retomada da educação escolar Pankará, o que traduzimos ser um desafio, pela dificuldade em recuperar com precisão todas as instituições e ações que compõem este processo na retomada. No entanto, ainda que seja uma leitura que foca os sujeitos coletivos envolvidos e suas funções nesta rede, ela tem a finalidade de revelar a amplitude e complexidade das relações que dão sentido à retomada da educação escolar. Todos estes sujeitos coletivos diversificados, bem como o próprio povo e escola, estão inter-relacionados entre si. Correspondem a organizações da sociedade civil, governamentais, conselhos que se articulam em rede e a partir de nós que concentram em seu entorno o campo com as principais articulações e ações desempenhadas. Dialogamos com autores que abordam conceitos de rede de movimentos sociais (Scherer-Warren 2006) e que problematizam a função social dos conselhos (Abramovay 2001).

No terceiro tópico, buscamos explicitar estas mudanças no âmbito político-pedagógico, instituídas mediante a retomada. Para isso, problematizaremos a autonomia promovida por meio delas. Recuperamos com esta finalidade as concepções de Castoriadis (1982; 1992) e Freire (1997) acerca da autonomia, com o fim de delinear e refletirmos sobre ela no conjunto das relações estabelecidas dentro destas redes acionadas pelos índios Pankará. Nosso objetivo é destacar alguns limites e desafios desta autonomia no âmbito escolar indígena, mas também visualizar algumas possibilidades para o seu exercício, estabelecendo ligações com as experiências protagonizadas pelos Pankará no seu contexto escolar. Apartamo-nos em D'angelis (2009) e Almeida (2010) para refletir sobre os limites, desafios e possibilidades de exercício desta autonomia no contexto escolar indígena Pankará.

Finalizamos, identificando que o sentido atribuído às mudanças político-pedagógicas na retomada da educação escolar Pankará se revela mais como um projeto de autonomia, do que como uma autonomia reificada pelas estruturas de poder. Esta autonomia do povo Pankará é produzida no coti-

diano a partir de suas praticas pedagógicas e de gestão escolar, embora nem sempre sejam oficialmente legitimadas. Por isso, também se evidencia como constante busca por superação dos seus próprios limites na participação dos processos que delineiam novos marcos legais e regulatórios para a escola indígena.

A retomada da educação escolar Pankará

A trajetória que vem se delineando, nos termos da professora indígena Amara, em que o povo tem “mais vez e voz quanto à educação”, tem sido denominada pelos Pankará de **retomada** da educação escolar. O termo retomada, apropriado pelos índios do Nordeste, é comumente utilizado em referência à ação coletiva que realizam para reocupação de seus territórios, os quais ainda não foram desintrusados. A desintrusão corresponde à retirada de não índios, em sua maioria fazendeiros ou posseiros, que mantêm propriedades no território indígena em processo de regularização oficial como território indígena.

A análise que fazemos desse processo de retomada da educação escolar Pankará nos remete aos conceitos de experiência próxima e experiência distante. Utilizados por Geertz (1999), tais conceitos marcam a diferença entre conceitos empregados sem esforço, uma vez que são parte da experiência direta dos envolvidos e, como tal, as ideias e a realidade que elas representam estão unidas. O conceito de experiência distante se constitui, no nosso entender, como reconhecimento de que cabe ao pesquisador, etnógrafo, reconhecer que apenas tenta compreender o entendimento que é do outro, pois “[...] o que percebe e com insegurança é ‘com que’, ‘por meios de que’ ou ‘através de que’ os outros percebem” (Ibid: 89, grifo nosso).

Nesse sentido, consideramos retomada um conceito de experiência próxima dessas populações indígenas, no entanto, sempre uma experiência distante do ponto de vista do pesquisador. Posto esse limite, frisamos que a retomada pelos índios no Nordeste geralmente é marcada pela instalação de acampamentos na área a ser reocupada, local onde também realizam o toré, ritual distintivo entre os povos indígenas dessa região, autoafirmativo de sua indianidade e das manifestações de resistência (Grunewald 2005).

Dessa maneira, a retomada se reveste de sentido simbólico e de forte cunho político na perspectiva de reverter a situação de constante expropriação do território vivida pelos índios, seja na região Nordeste ou no Brasil (Cunha 2002), além de ser uma forma de protestar junto aos órgãos responsáveis, neste caso a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, na maioria das vezes, tem uma intervenção morosa e tardia para a desintrusão de posseiros e fazendeiros que permanecem ocupando o território indígena.

Considerando estes campos de abrangência semântica, o conceito retomada é recuperado pelo povo Pankará também no contexto educacional

para referir-se às ações empreendidas pelo povo, sejam elas diante dos obstáculos que impedem de exercer seu protagonismo, sejam por meio da busca de legitimá-las na produção de modos diferentes de fazer educação e escola. Para isso, acionam elementos que estão vinculados à escola, no seu caráter global (como é entendida dentro do sistema público estadual, por exemplo), mas também, ao mesmo tempo, a elementos que a distinguem deste padrão escolar hegemônico e imposto historicamente aos povos indígenas (Ferreira 2001).

Todavia, esta produção cultural por meio da escola é realizada na articulação com diferentes e variados sujeitos, índios e não índios, na coadunação de dinâmicas sociopolíticas e identitárias que se sobrepõem e se cruzam e que estão relacionadas à autoafirmação e reconhecimento oficial de sua indianidade. Este reconhecimento oficial, que tem sido buscado pelo grupo desde a década de 1940, e só foi consolidado oficialmente pela FUNAI através da autodeclaração pública do povo Pankará durante o I Encontro Nacional de Povos em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em maio de 2003 no município de Olinda estado de Pernambuco (FUNAI 2012). Além deste processo, identificamos outros, como a estadualização da educação escolar em 2004, e a territorialização (Oliveira 1998) e demarcação do seu território, iniciada em 2009 e ainda em curso.

A retomada da educação escolar Pankará, portanto, está envolta por esses diversos acontecimentos, os quais corroboram nas reivindicações por direitos e que convocam o poder municipal de Carnaubeira da Penha a responder em juízo pelo quadro de violações que realizou contra o povo. Violações estas que ocorreram e foram motivadas por interesses nos recursos naturais e próprios do território onde está localizado o grupo, bem como os recursos financeiros providos ao município e correlativos ao número de alunos matriculados nas escolas pankará (quando até então eram municipais).

É concebendo esse contexto, em sua complexidade, que evidenciamos as relações nem sempre harmônicas a partir das quais é tecida a educação escolar dos índios Pankará. O exemplo destas relações conflituosas e violadoras, no decorrer desta retomada da educação escolar, situamos dois acontecimentos que foram amplamente denunciados pelo povo Pankará às autoridades públicas e propulsoras de decisivas mudanças no contexto político-pedagógico.

O primeiro deles, ocorrido em 2004, corresponde à resistência da prefeitura de Carnaubeira da Penha em aceitar a estadualização das escolas Pankará. Em decorrência desta situação, o prefeito de Carnaubeira da Penha ameaçou, anunciando em carros de som pela cidade, que iria subir a Serra do Arapuá para resolver definitivamente o caso da educação escolar Pankará. Reagindo à ameaça, conforme afirma Mendonça e Andrade (2011: 7) “[...] os índios da Serra do Arapuá fecharam todas as estradas que davam acesso à Serra, impedindo a ação do prefeito. O

movimento é marcado pela dança do toré [...]”.

O outro acontecimento corresponde à interdição de duas escolas Pankará realizada também pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, em 2008, situação que desestabilizou a organização interna do povo, das escolas, e privou, temporariamente, os estudantes indígenas de terem acesso à educação escolar. Este caso foi registrado no relatório de denúncia elaborado pelo CCLF, em parceria com o CIMI, e encaminhado à Relatoria Nacional do direito à Educação, da Plataforma Dhesca Brasil. Conforme o documento⁶, datado de 20 de fevereiro de 2008:

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

Constam, ainda, nesse documento, as motivações que levaram a gestão municipal a interditar as escolas. Segundo alegam, essas motivações estão ligadas ao fato de uma delas estar localizada numa região que abrange a **propriedade** de um posseiro. Contudo, esta **propriedade** foi realizada mediante titularidade precária, invalidada conforme consta na Constituição Federal de 1988, segundo o art. 20, inciso XI, que atribui a titularidade das terras indígenas à União (FUNAI 2012).

Assim, o modo como o povo Pankará se articulou durante esses acontecimentos alterou a dinâmica interna da própria comunidade e da escola, pois, em consequência da interdição das escolas, foram obrigados a relocar os estudantes para casas da própria comunidade, a fim de evitar que os estes não fossem prejudicados na continuidade do ano letivo. Esta reorganização também demandou a mobilização interna do grupo no momento de decidir e redirecionar suas ações, além da coesão e cooperação mútua para dar continuidade aos processos educativos dessas crianças num contexto de conflito.

No entanto, essas ações locais que caracterizaram o movimento interno não foram suficientes para reverter os danos provocados pela interdição das duas escolas. É nesse sentido que o povo Pankará, na busca de expandir e fortalecer as alianças para o enfrentamento dessas violações, estabeleceu parcerias com outros grupos étnicos, movimentos sociais, redes de movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam em defesa dos direitos humanos. Portanto, é em decorrência dessas demandas que uma nova configuração se desenha na interdependência entre os grupos sociais mobilizados, ou ainda como propomos aqui, por meio de redes de mobilização.

Ao conceber a retomada e suas redes de mobilização como uma configuração (Elias 1970), pretendemos explicitá-la como arranjos organizativos criados pelo grupo, numa correlação de forças que por vezes tem como ponto de bloqueio principal as relações com organizações governamentais, em especial com o poder público municipal de Carnaubeira da Penha. Entretanto, também percebemos que são estas relações com organizações governamentais e não governamentais que possibilitarão, por diversas vezes, transformar esses potenciais de bloqueio em potenciais de mudança.

Redes de mobilizações na retomada da educação escolar Pankará

Ao identificar estas redes de relações, ou ainda estas redes de mobilização, estabelecidas pelo grupo, ressaltamos, conforme a fala da professora Amara, o potencial pedagógico das experiências de ação coletiva na retomada para o enfrentamento das violações causadas. Segundo afirma, é em decorrência destas vivências da retomada que “a organização nossa ficou mais forte”. No entanto, a professora também estabelece como parâmetro de mudança a retomada, entendendo-a e equiparando-a à estadualização das escolas, pois antes deste processo afirma que “o município prevalecia”.

O parâmetro que estabelece como referência nos remete as relações de poder dentro dos sistemas públicos de educação escolar e seus campos de tensão, principalmente quando tratamos de escolas indígenas. Isso também ocorre porque, apesar de estar dentro de um sistema de educação escolar não indígena, a legislação que rege a educação escolar indígena no Brasil difere da legislação nacional. Por isso, os Pankará confrontam e exercem também seu poder a partir deste aparato legal específico, mas, sobretudo, por meio destas redes de mobilização, para que lhes seja garantido que a oferta da educação seja transferida para o Estado, o que permite deslocar o poder político antes exercido pelo município para o Estado (FUNAI 2012). Estes deslocamentos, que também geram novos campos de confrontos, se apresentam com outro caráter político, de modo a evidenciar novos obstáculos, mas também a minimizar antigos conflitos. Evidenciam também a atuação de outros sujeitos –coletivos e individuais– aliados e antagonicos.

Por considerar estas configurações delineadas nestes contextos conflituosos, denominadas redes de mobilização como ambivalentes, ramificadas e interdependentes, estabelecemos relações de sentido entre elas e a rede de movimentos (Scherer-Warrer 2006). Segundo Scherer-Warrer (2006: 113), esta rede de movimentos sociais “pressupõe a identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagonicas que devem ser combatidas e transformadas”.

É nesta perspectiva que as articulações realizadas pelos Pankará agregam sujeitos com interesses políticos comuns, motivados também pela especulação de um Estado arbitrário e, por vezes, transgressor dos direitos humanos. Alianças estas que são realizadas com outros grupos sociais de identidade política e social comuns e que fizeram transpor a localidade de suas experiências mobilizadoras, aparentemente concretas e datadas.

Tais redes de mobilização, além de visibilizar, de um lado, os desafios enfrentados pelo grupo, têm produzido impactos na esfera pública e também construído redes mediadoras (Scherer-Warrar 2006), por meio das quais esses protestos e embates localizados, nem sempre conhecidos pela sociedade majoritária, passam a ser difundidos, agregando, assim, forças e alianças para o enfrentamento. Por outro lado, eles também representam, concretamente, uma mediação a partir da qual propagam suas denúncias e demandas pelo seu direito à educação escolar.

Estas redes de mobilização, que foram acionadas pelo povo Pankará, encontram-se diretamente vinculadas ao movimento de professores indígenas do estado de Pernambuco, que se organiza por meio da Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE). O vínculo dos professores e lideranças à COPIPE ocorreu quase simultaneamente ao processo de reconhecimento étnico, em 2003, em espaços de formação político-pedagógica conhecidos e nomeados pelos próprios índios como **encontros da COPIPE**⁷. Estes últimos são encontros formativos regulares realizados semestralmente e contam com a participação representativa das lideranças e professores indígenas dos onze povos indígenas em Pernambuco. Estes são momentos dos quais também participavam o CCLF e que atualmente participa o CIMI, organização não governamental de assessoria e apoio. Além disso, participam também indigenistas e pesquisadores que atuaram por meio do CCLF, mas que atualmente colaboram de modo independente – sem vínculo institucional.

Essas mediações tiveram um papel relevante na realização das denúncias feitas pelo povo Pankará. Embora sua função não se restrinja à divulgação ou articulação de outras redes e movimentos sociais, pois ambas têm seus projetos políticos específicos e distintos de intervenção, essas ONGs – CCLF e CIMI – agiram conjuntamente nesse contexto da retomada com o objetivo comum de defender e garantir o direito à educação do povo Pankará.

É com esse propósito que essas ONGs acionaram a Relatoria Nacional do Direito à Educação, da Plataforma de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais/ Dhesca Brasil. Esta última tem um campo vasto de abrangência, uma vez que corresponde a uma articulação que envolve 36 movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Seu objetivo, no contexto nacional, é colaborar para a construção e fortalecimento de uma cultura de direitos, desenvolvendo estratégias de exigibilidade e justiciabilidade dos Dhesca, bem como incidindo na formulação, efetivação e controle de políticas públicas sociais. Para isso, atua na promoção, defesa

e reparação desses direitos, visando ao fortalecimento da cidadania e à radicalização da democracia⁸.

É, portanto, conhecendo o campo de atuação e função da Plataforma Dhesca, que o CCLF e CIMI narram o quadro das violações realizadas pelo município de Carnaubeira da Penha ao povo Pankará, mediante documento encaminhado à Relatoria. Em resposta à denúncia, a comissão de Relatoria do Direito à Educação realiza comunicação e o monitoramento às várias instâncias do poder público responsáveis pelas escolas Pankará. Esse monitoramento resultou na elaboração de recomendações ao Estado brasileiro, as quais foram apresentadas pela Relatoria em audiência no Congresso Nacional.

Assim, entre as diversas instâncias articuladas pela Relatoria Nacional do Direito à Educação, foram monitoradas e exigidas medidas cabíveis das autoridades municipais e estaduais em Pernambuco. Além disso, foi convocada a intervenção do Ministério Público do Estado e do poder Judiciário, por meio da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação. Todas essas medidas foram efetivadas em decorrência do descumprimento da liminar que exigia da Prefeitura de Carnaubeira da Penha a devolução das duas escolas interditadas.

A partir do momento em que a esfera pública é acionada e convidada a responder, frente às diversas organizações defensoras dos Direitos Humanos e ao próprio Congresso Nacional, atende em cumprimento de sua função junto ao povo Pankará. Esse conjunto de articulações e alianças para pressionar o Estado brasileiro, especialmente o Ministério Público Federal, provocou algumas medidas reparatórias como, por exemplo, a instauração de um procedimento administrativo e, conseqüentemente, uma visita do Ministério Público Estadual ao local.

É importante ressaltar que, além dessas articulações no âmbito do poder público, a Relatoria Nacional do Direito à Educação solicitou a intervenção da Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos e o parecer de alguns conselhos que atuam em áreas correlatas ao caso, sendo solicitado o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sobre o caso.

Isto se constituiu estrategicamente num outro campo de articulação importante, tendo em vista a função social a ser desempenhada pelos conselhos diante da situação de permanente ameaça com a qual convivem os índios Pankará, “[...] um conselho pode reforçar o sinal de que a sobrevivência depende da sujeição clientelista aos poderosos. Mas ele pode ser a ocasião de criar novas práticas que valorizem a participação, o controle social e o uso planejado dos recursos” (Abramovay 2001: 125).

Apesar de todas essas ações desenvolvidas por meio das redes de mobilização, as duas escolas permanecem desativadas. No entanto, as

experiências organizativas e de mobilização do grupo possibilitaram ao povo reunir-se internamente e reconstruir, dois novos prédios escolares em substituição daqueles que foram interditados.

Mudanças político-pedagógicas: a autonomia como um projeto

A lógica que perpassa todas as mobilizações acionadas pelo povo Pankará, como afirma a professora Amara, tem como foco central a “autonomia e a garra mesmo da conquista das pessoas de terem hoje em dia uma escola de qualidade, um ensino melhor”. Neste sentido, as mudanças político-pedagógicas decorrentes do processo de retomada da educação escolar Pankará estão ligadas a um projeto maior de sociedade, mas têm impactos no dia a dia da escola e do próprio ensino. No entanto, o enfoque dado às mudanças político-pedagógicas nesta análise não pode ser visto apenas como carências a serem supridas. Sobretudo, o sentido que é atribuído a elas está intimamente ligado à própria busca por autonomia, ou ainda, por um protagonismo em que, conforme afirma a professora Eneida, autorreferindo-se enquanto coletivo, como as condições em que “andamos com as nossas próprias pernas sem ter aquela coisa de mandar, deixando o povo se calar”.

A autonomia está, portanto, associada às mudanças e participação dos Pankará, momento em que passam, no decorrer da retomada, a ter voz nos processos pedagógicos. Sobre estas mudanças no processo de educação escolar, a professora Eneida afirma: “o nosso a gente cria e faz de acordo com a nossa realidade com a cultura indígena tudo é levado pra hora do planejamento, com isso a gente vai conforme o nosso próprio currículo”. Estas mudanças internas, no fazer da escola, do próprio currículo, como afirmam, fazem com que as demandas se transformem em potencial coesivo para o grupo. A coesão, nessa perspectiva, que ressalta entre o grupo, é característica em movimentos sociais e resulta, nos termos de Scherer-Warren:

[...] do sentido coletivo atribuído a essa carência e da possibilidade de identificação subjetiva em torno dela. Resulta também da subsequente transformação dos sujeitos em atores políticos, da respectiva transformação das carências em demandas, destas demandas em pautas políticas e das pautas políticas em protestos (Scherer-Warren 2008: 508).

Apesar da retomada da educação escolar, enquanto movimento coletivo, ser gerada neste contexto de demandas que se transformam em pautas políticas e mudanças político-pedagógicas internas, estas mudanças parecem ser parciais diante do que afirmam se constituir em autonomia. Isso porque nem sempre estas mudanças têm impactos decisivos na política pública de educação escolar indígena, de modo a serem legitimadas dentro

do próprio sistema de ensino estadual. Neste sentido, as mudanças pedagógicas na retomada dos índios Pankará, que afirmam corroborar para a autonomia do grupo, apesar de serem implementadas mediante práticas pedagógicas, curriculares e de gestão, permanecem às margens do sistema de educação hegemônico, pois não são completamente reconhecidas dentro dele.

Para isso, interessa-nos entender as mudanças político-pedagógicas no âmbito dos princípios, discursos e práticas que compõem o sentido estabelecido pelos índios Pankará e a partir do qual consolidam estas mudanças. O exemplo destas mudanças, nas escolas indígenas em Pernambuco atuam professores indígenas (onde antes atuavam professores não indígenas), mudanças estas que afirmam também promover maior autonomia pedagógica as suas escolas, mas que, de igual modo, são mantidas pelo Estado sob contratação temporária há mais de oito anos. Além disso, com o processo de retomada da educação escolar foram também realizadas mudanças que têm impactos significativos no exercício da profissão docente, tais como o aumento na remuneração destes professores indígena, reformas na estrutura física das escolas, na merenda escolar e no próprio acesso aos materiais didáticos (antes muito precária). O processo de gestão educacional passou a ser realizado com a participação tanto dos professores, como das lideranças Pankará, de modo a redefinirem seus calendários escolares. Além disso, também houve a reformulação de seu projeto político-pedagógico e no repensar e refazer de suas práticas pedagógicas e de gestão escolar, segundo os critérios (construídos coletivamente) e conforme suas dinâmicas sociopolíticas e culturais. Estes processos de mudanças desde então têm sido coordenados pela Organização interna de educação escolar Pankará⁹—também criada neste contexto pelo povo.

Portanto, a autonomia entendida em relação às condições sob as quais estavam submetidos os docentes, lideranças e estudantes indígenas quando as escolas eram municipais, representa um avanço. No entanto, estes avanços são parciais, tendo em vista as condições de autogestão, autogoverno, autoinstituição da própria comunidade por meio de sua educação escolar, pois não encontram aparatos jurídicos e administrativos no sistema de educação estadual que legitimem oficialmente as mudanças político-pedagógicas que foram realizadas. E embora estas mudanças sejam aspectos relevantes, isso não necessariamente representa um revés da situação de submissão ao sistema oficial da educação nacional, ou mesmo a efetiva garantia do direito a uma educação específica e diferenciada.

Entretanto, há aspectos importantes que estão evidenciados nestes entraves: a relação entre **eu** e o **outro**, entre o específico e o global, entre o particular e o universal. A alteridade emerge como tema transversal para pensar esta autonomia, uma vez que, embora ninguém seja “sujeito da autonomia de ninguém”, como afirma Freire (1997: 107), o sujeito deverá transformá-la utilizando-se do sentido do **outro**, desafio que é permanente, uma vez que a autonomia é uma relação social em que a questão da alteridade está sempre presente (Castoriadis 1982).

Em neste contexto, o **outro** está aqui inserido nas redes de mobilização da retomada, representado pelas próprias instituições não indígenas, parte delas correspondendo ou compondo o próprio sistema de educação estadual. Por isso, uma das maiores dificuldades neste projeto de autonomia se dá no campo da política pública. Segundo D'Angelis (2009: 6) isso ocorre por que:

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

O fragmento de texto supracitado se reporta às intervenções coercitivas deste Estado que está responsável pela execução da política pública –quanto há–, e do modo como boa parte das vezes ele interfere sem interagir, ou ainda interage na perspectiva da adaptação dos meios e não na redefinição participativa daqueles que deveriam ser protagonistas das mudanças, ou seja, considerando a autonomia enquanto atividade lúcida e deliberativa, onde a participação destes sujeitos seja também garantida na construção dos marcos regulatórios, normativos e legislativos de sua própria educação escolar (Castoriadis 1992).

Portanto, embora o nível de tensão na relação entre o Estado e o povo indígena –localizados nos respectivos limites territoriais destes estados– varie e uma vez que a educação escolar destas populações indígenas esteja vinculada ao sistema oficial de educação escolar, ela estará submetida às normas e leis que o regem. Isto tanto tem sido um dos argumentos elaborados para anunciar o **fracasso da autonomia** da escola indígena (D'Angelis 2009), quanto tem sido motivo para reivindicar a necessidade de criação de um sistema de educação próprio para a educação escolar indígena (Almeida 2010).

Ambas as perspectivas têm como elemento central a crítica de como vem sendo concebida a autonomia no que se refere à escola indígena. A primeira, como foi mencionada, que identifica seu “fracasso” no interior do sistema educacional nacional, e a segunda, que aponta como superação uma participação efetiva dos índios na criação de um sistema educacional próprio, o que corresponde mais exatamente à criação de um subsistema, uma vez que o mesmo estaria inserido no Sistema Federal de Ensino da União, onde estão as escolas federais e universidades. Mas também concebe, primordialmente, a instituição desta autonomia na participação massiva destas populações e na construção de aparatos e normas legais que deem conta de garantir efetivamente as mudanças político-pedagógicas.

Algumas considerações

O conjunto de estratégias que são elaboradas tanto pelo povo Pankará, num âmbito mais interno, como nestas redes mobilizatórias que aqui tentamos analisar, explicitam, de certo modo, uma maneira singular de enfrentar os desafios e um exercício de autonomia. Por conseguinte, as mudanças na estrutura político-pedagógica promovidas durante a retomada da educação, que são identificadas como autonomia¹⁰, correspondem muito mais nesta análise como um avanço na disputa pela mesma. Por isso, a autonomia como um projeto, na concepção de Castoriadis (1992: 149), se encontra, simultaneamente, em dois planos:

[...] no plano ontológico e no plano político – que visa, no sentido amplo, ao nascimento do poder instituinte e sua explicitação reflexiva (que sempre só podem ser parciais). E, no sentido mais preciso, esse projeto visa à reabsorção do político, como poder explícito, na política, na atividade lúcida e deliberada tendo por objeto a instituição explícita da sociedade (por conseguinte também, de todo poder explícito) e sua operação como nomos, diké, télos– legislação, jurisdição, governo–, tendo em vista fins comuns e obras públicas que a sociedade se propôs deliberadamente.

Nestes termos, a autonomia, além de promovida mediante participação nos processos decisórios, demanda um aspecto operacional para que seja deliberativa. Dessa maneira, a autonomia instituída deverá possibilitar a participação dos sujeitos, nas decisões no âmbito legal, da jurisdição e governança, tendo em vista a sua implementação, pois é neste processo que a autonomia vai sendo exercida, como afirma Freire (1997: 107): “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Como podemos verificar, apesar de terem estadualizado a educação escolar e minimizarem as intervenções arbitrárias do município, os Pankará ainda enfrentam sérias limitações no âmbito estadual do sistema educacional. Todavia, as mudanças político-pedagógicas são realizadas em condições limítrofes, pois ainda há carência de mecanismos e ordenamentos jurídicos e administrativos que possibilitem que estes sujeitos e suas práticas sejam efetivamente reconhecidos, o que provoca uma série de transtornos no cotidiano pedagógico e administrativo da escola, principalmente quando são assistidos e monitorados pela Gerencia Regional de Educação do Estado, que muitas vezes não reconhece os instrumentos administrativos e pedagógicos criados pelos indígenas.

Este reconhecimento não só compreende a aceitação destas práticas pelo governo do Estado, mas uma forma de viabilizá-las de modo concreto. Isto nos remete não só à criação de aparatos legais e normativos que respeitem estes princípios coletivos e os reconheçam de fato e de direito, como nos convoca a pensar em outras lógicas e racionalidades diferentes daquela instituída como global, nacional mas de igual modo legítimas e aceitas (San-

tos 1996). Estas formas de ser, viver e saber estão presentes no mundo e são percebidas mediante constante luta empreendida por grupos minoritários – índios, negros, mulheres, etc.– a partir dos movimentos sociais para que sejam garantidos os seus direitos básicos.

Entretanto, a criação de aparatos legais não deve ser o único viés sobre o qual estes problemas deverão ser enfrentados na educação escolar indígena, sob o risco de incidirmos num legalismo que num extremo poderá ocasionar um engessamento da mesma. Ressalva esta que também converge para algumas questões que atualmente estão nas pautas tanto do movimento de professores indígenas em Pernambuco, como do Conselho estadual de educação escolar indígena: a criação da categoria para professor indígena e do concurso público para o cargo, problemática que também abriga sérios desafios relacionados à legalização da profissão docente indígena no Estado.

Essas pautas políticas que têm desdobramentos sobre os quais não pretendemos desenvolver aqui, nos direcionam para outras discussões ou ainda para outras dimensões do exercício desta autonomia. E embora tenham origem nas próprias bases comunitárias, elegidas pelos povos indígenas, e no caso dos Pankará fortalecidas no processo de retomada da educação escolar, inevitavelmente nos fazem rever elementos mais abrangentes e ligados à própria gestão e execução das políticas públicas de educação escolar indígena, das redes de apoio, e de controle social, o que nos reafirma na compreensão de que esta autonomia, enquanto projeto de mudanças político-pedagógicas, só é possível se estiver vinculada à criação de políticas públicas específicas e, principalmente, estabelecendo critérios para aprofundar discussões que nos permitam avançar nestas relações de alteridade, que envolvem as dimensões interligadas do local-global: interseção onde tem sido instituída a educação escolar indígena.

Notas

¹ Pankará é o etnônimo de uma etnia indígena, habitante do município de Carnaubeira da Penha, no estado de Pernambuco.

² Entrevista realizada no dia 22 de maio de 2012.

³ Pseudônimos escolhidos para as duas professoras entrevistadas.

⁴ Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), organização não governamental de direitos humanos que atua com foco na educação, cultura e comunicação, na perspectiva dos direitos humanos. Disponível em: <http://www.cclf.org.br/>

⁵ Conselho Indigenista Missionário (Cimi), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>

⁶ Documento elaborado alguns dias depois do ocorrido.

⁷ Esta expressão é utilizada pelos professores indígenas em Pernambuco e refere-se aos encontros formativos realizados pelos movimentos de professores indígenas no estado – a COPIPE.

⁸ Ver o documento “Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos Sociais Culturais e Ambientais”, em: www.dhescbrasil.org.br (acesso em: 12 jul. 2012).

⁹ A OIEEIP é uma organização que integra todos os professores e algumas lideranças Pankará. A partir deste coletivo, refletem/discutem internamente aspectos políticos e pedagógicos da educação escolar Pankará.

¹⁰ Em referência às entrevistas das professoras Pankará.

Bibliografia

Abramovay, Ricardo (2001), “Conselhos além dos limites”, em *Estudos Avançados*, Vol.15, N°43, pp. 121-140.

Arruti, José Maurício Andion (1995), “Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional”, em *Estudos Históricos*, Vol.15, pp.57-94.

Conselho Nacional de Educação (1999), *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas* [Resolução/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999], Brasília, DF.

Castoriadis, Cornelius (1992), *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*, Paz e Terra, São Paulo.

Cunha, Manuela Carneiro da (org.) (2002), *História dos índios no Brasil*, Companhia das Letras, São Paulo.

D’angelis, Wilmar da Rocha (2009), “Diversidad y poder en America Latina”, comunicação ao *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, Buenos Aires, 29 set.-02 out.

Eliás, Norbert (1970), *Introdução à sociologia*, Edições 70, Lisboa.

Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, Paz e Terra, São Paulo.

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

Geertz, Clifford (1999), *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*, Vozes, Petrópolis.

Grünewald, Rodrigo de Azevedo (2005), “As múltiplas incertezas do toré”, em *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*, Massangana, Recife.

Mendonça, Caroline Farias Leal; Lara Erendira Almeida Andrade (2011), “Política de aliança entre indígenas e quilombolas no sertão pernambucano”, comunicação ao *28º Congresso da Asociación Latino Americana de Sociología*, Recife, FECHA CONGRESO.

Oliveira, João Pacheco de (1998), “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? situação colonial, territorialização e fluxos culturais”, em *Mana*, Vol. 4, N°1, pp. 47-77.

Santos, Boaventura de Sousa (1996), *Um discurso sobre as ciências, Afrontamento*, Porto Alegre.

Scherer-Warren, Ilse (2006), “Das mobilizações às redes de movimentos sociais”, en *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, Vol. 21, pp. 109-130.

Scherer-Warren, Ilse (2008), “Redes de movimentos sociais na América latina: caminhos para uma política emancipatória?”, en *Cad. CRH, EDITORIAL*, Vol.21, N°54, pp. 505-517.

Tassinari, Antonela Maria Imperatriz (2001), “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação” en Ferreira, Mariana Kawall; Aracy Lopes da Silva (orgs.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, GLOBAL/MARI/FAPESP, São Paulo.

* * *

Recibido: 15.05.2014

Aceptado: 15.07.2014