

A ESCOLA E O CURRÍCULO PARA FORMAR “GUERREIROS(AS)” PANKARÁ: PRÁTICA DOCENTE E SENTIDOS EMERGENTES

THE SCHOOL AND THE CURRICULUM TO FORM “WARRIORS” PANKARÁ:
TEACHING PRACTICE AND EMERGING DIRECTIONS

Patrícia Fortes de Almeida¹
Rosália de Fátima e Silva²

RESUMO

Neste artigo, nosso objetivo é compreender os sentidos atribuídos pelas professoras indígenas Pankará à formação de “guerreiros(as)” através da educação escolar indígena. O povo Pankará habita o território da Serra do Arapuá localizado no município de Carnaubeira da Penha no Estado de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que esta formação de “guerreiros” abrange múltiplos sentidos, os quais estão relacionados a uma escola, currículo e prática docente, que

possibilitam uma formação às crianças e jovens indígenas politicamente engajadas às causas locais do grupo e ao processo de resistência étnica. Metodologicamente, realizamos pesquisa de campo junto ao povo Pankará através de entrevistas (individuais e grupos focais) com as professoras indígenas. Na análise das falas dos(as) interlocutores(as), principal referência de análise, realizamos abordagem multirreferencial, fundamentada na metodologia da entrevista compreensiva. Concluímos que a formação de “guerreiros(as)” é um outro aspecto da desconstrução deste

¹ Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco/UPE e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Desde 2009 é professora da rede pública estadual de Pernambuco no Ensino fundamental e Ensino médio. Atualmente integra a equipe da Gerência de políticas educacionais do Ensino médio na SEE - PE. Atuou na ong. Centro de Cultura Luiz Freire desenvolvendo trabalho com professores (as) indígenas e no Ensino superior como professora no curso de Licenciatura em Educação física. Também atuou no Ensino médio integrado no IFPB enquanto professora substituta. Teve experiências com formação continuada junto aos professores (as) da rede estadual nas áreas de Educação: Educação escolar indígena e Educação Física escolar com ênfase nos seguintes temas: aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação e da Educação física, currículo escolar, formação docente, diferenças culturais e educação escolar indígena.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992) e doutorado em Ciências da Educação - Université de Caen (2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte professor Associado IV. Área de interesse: Metodologia da pesquisa com ênfase na Metodologia da Entrevista Compreensiva; Metodologia do Ensino Superior; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.

modelo escolar vigente, homogeneizante e hegemônico e que a mesma se constitui em uma experiência pedagógica não só para os estudantes, mas também para os próprios professores(as) indígenas.

Palavras-Chave: Escola indígena; Currículo; Prática docente.

ABSTRACT

In this article, our objective is to understand the meanings attributed by indigenous teachers of the indigenous Pankará people to the formation of “warriors” through indigenous school education. The Pankará people inhabit the territory of Serra do Arapuá located in the municipality of Carnaubeira da Penha in the state of Pernambuco. We start from the assumption that this formation of “warriors” encompasses multiple meanings, which are related to a school, curriculum and teaching practice, that allow the formation of indigenous children politically engaged in the local causes of the group and the process of ethnic resistance. Methodologically, we conducted field research with the Pankará people through interviews (individual and focus groups) with indigenous teachers. In the analysis of the speakers’ speeches, the main reference for analysis, we performed a multireferential approach, based on

the methodology of the comprehensive interview. We conclude that the formation of “warriors” is another aspect of the deconstruction of this current, homogenizing and hegemonic school model determined by the state and that it constitutes a pedagogical experience not only for the students, but also for the teachers themselves indigenous people.

Keywords: Indian school; Curriculum; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de algumas das reflexões que realizamos durante a pesquisa de mestrado em Educação junto aos índios Pankará, da Serra do Arapuá. O povo indígena Pankará compreende uma população de 4.870 indígenas³ que habitam a Serra do Arapuá, localizada no município de Carnaubeira da Penha, no sertão do estado de Pernambuco. O povo Pankará obteve reconhecimento oficial junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em maio de 2003; reconhecimento étnico que, apesar de ser recente, foi iniciado desde a década de 1940 (MENDONÇA, 2003).

As mobilizações realizadas em torno desse processo de emergência étnica do grupo agregaram fortalecimento à aliança junto aos demais povos indígenas do

³ Dado do Censo demográfico realizado pela Organização interna de educação escolar pankará, em 2011, durante o estudo antropológico realizado pela Funai para compor o diagnóstico para a demarcação e delimitação do Território indígena Pankará. Este censo foi realizado pelo grupo em decorrência das significativas divergências entre os dados reais de quantitativo populacional Pankará e aqueles apresentados pela Fundação nacional de saúde.

estado especialmente junto à Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE). A COPIPE tem um papel importante na articulação do movimento indígena no estado, de modo que a aliança não só favoreceu o reconhecimento oficial da identidade étnica do grupo como também a própria reconfiguração de sua educação escolar depois deste reconhecimento, pois, até então, as escolas eram geridas e conduzidas pelo poder público municipal.

Ao situar brevemente o grupo e o contexto educacional em que os Pankará vão elaborando seus discursos acerca da escola, do currículo e da prática pedagógica, nosso interesse é o de problematizar os sentidos que esses discursos oferecem à formação de “guerreiros”, tal como afirmam as professoras Pankará, nesse contexto de emergência étnica do grupo. Além disso, interessa-nos analisar como esses discursos estão intimamente relacionados ao projeto político e societário mais abrangente do grupo.

Para isso, nós partimos de uma abordagem multirreferencial e da metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996). Esta metodologia nos possibilita desvelar nosso objeto de estudo numa articulação constante e estreita com o campo de pesquisa - o ponto de partida para formular a problemática da pesquisa, os indicadores e as categorias de unidades de sentido. A pesquisa se constitui num processo circular que se desenvolve a partir da fala dos sujeitos, numa relação integrada entre seus discursos, a escuta atenta e sensível, o recuo do pesquisador e a análise compreensiva das falas (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006).

A pesquisa foi realizada na serra do Arapuá, território em que habitam os índios Pankará. Realizamos entrevistas individuais e grupos focal com onze professoras/coordenadoras indígenas. Os critérios para escolha destas interlocutoras foram: tempo mínimo de atuação na educação escolar Pankará de dois anos; a partir da localização de trabalho destas professoras, de modo a contemplar a representação de cada um dos três núcleos em que está subdividido o território e a partir do qual a educação escolar Pankará é gerida. Ressalta-se ainda que, para garantir o anonimato, os sujeitos são aqui referenciados por pseudônimos.

ESCOLA, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO INDÍGENA PANKARÁ

Para compreendermos como se constitui a educação escolar indígena no contexto pankará, faz-se necessário evidenciar alguns aspectos que compõem este processo de redefinição da escola e do currículo escolar. Entre os aspectos que desejamos explicitar, elencamos três: o processo de retomada das escolas Pankará, a prática docente Pankará e os seus desdobramentos junto à comunidade educativa na reinvenção da escola e do currículo.

A escola indígena não é uma instituição dada, já pronta ou pré-definida. Para refletir acerca dela, precisamos considerá-la imbricada aos diversos movimentos culturais, políticos e pedagógicos de cada

grupo étnico aonde ela esteja situada. É necessário, analisá-la considerando inclusive a redefinição da função social da mesma, que ela assume no interior destas comunidades, contrapondo-se na maioria das vezes a função social da escola moderna.

Conforme afirma a coordenadora Ananda:

A escola Pankará, ou qualquer outra escola indígena, ela só vai ser diferenciada se ela vier pra formar esses “guerreiros”, porque se não ela vai ser que nem qualquer outra [escola], se ela estiver só pra formar pra competir nesse mundo de mercado de vestibular e de concurso ela vai ser uma escola comum como qualquer outra[...]

Neste contexto é importante concebê-la no fluxo de interesses diversos, produzida através do conjunto de forças políticas e no engajamento empreendido pelo coletivo, os quais se refletem nas alianças e/ou rupturas que são estabelecidas com diversos sujeitos (individuais e coletivos). Dessa maneira, sua gênese está situada num entrecruzamento de relações que abrangem trocas de saberes, reinvenção de tradições, mas que também englobam conflitos, rupturas com paradigmas dominantes. Neste sentido, a concepção de escola indígena proposta por Tassinari (2001) nos auxilia nesta compreensão.

[...] considero adequado definir as escolas indígenas como espaços de

fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Ao conceber as escolas Pankará como “espaços fronteiras” podemos abordar os movimentos que se constroem a partir destas relações fronteiriças como potencializadores, os quais produzem impactos significativos na educação escolar. Ao referir-se a estes movimentos, os consideramos pelo seu caráter de mobilização, enquanto estratégias de articulação do próprio grupo étnico com a finalidade de “retomar” as escolas que antes eram de responsabilidade legal do município. Entretanto, é importante salientar que o termo retomada, apropriado pelos índios do Nordeste, refere-se no seu sentido literal à ação coletiva que realizam para reocupação de seus territórios, os quais ainda não foram desintrusados⁴.

Entretanto, este conceito foi ressignificado no âmbito da educação escolar Pankará para referir-se às ações empreendidas pelo povo, frente aos obstáculos que os impedem de exercer seu protagonismo, na busca por legitimar uma outra forma de conduzir sua própria educação, através da tessitura de um outro modelo de escola.

Conforme afirma Lenira “teve essa retomada pela educação, que a gente fechou as cancelas do Brejinho, colocamos cadeado, dançamos toré o dia todinho e

⁴ Por desintrusão entende-se o processo de retirada de não índios, em sua maioria fazendeiros ou posseiros, que mantêm propriedades no território indígena em processo de regularização oficial como território indígena.

de lá pra cá foi coisas desarticuladas pelo prefeito”. Dessa maneira, tal como afirmou a professora o processo de retomada foi iniciado em 2004, quando o povo Pankará realizou o fechamento das estradas que davam acesso à Serra do Arapuá, impedindo a ação do prefeito de Carnaubeira da Penha que impôs resistência em aceitar a estadualização das escolas Pankará (MENDONÇA e ANDRADE, 2011).

Outro acontecimento, que também faz parte deste processo de retomada, foi resultado da mobilização dos Pankará em reação à interdição de duas escolas Pankará realizadas também pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, em 2008. Tal situação afetou diretamente a organização interna do povo, privando os estudantes, temporariamente, de terem acesso à educação escolar⁵.

Ao contextualizar brevemente este processo de retomada, ressaltamos o potencial pedagógico das experiências de ação coletiva na retomada para o enfrentamento das violações causadas. O potencial pedagógico da retomada também se estende ao campo curricular, não só através das experiências e atividades educativas, por si, para os estudantes que também foram ativos nelas. Mas também, pela reorganização dos conhecimentos e saberes que passaram a ser ensinados na escola, pela abordagens e métodos de ensino que buscaram, a partir de então, forjar um ensino mais vinculado à identidade, história e cultura do povo.

Este processo de reinvenção do currículo só foi possível através da reflexão acerca do modelo hegemônico de currículo e de conhecimentos científicos que predominam na base curricular oficial. Reorganização que abrange também a reflexão acerca dos princípios e valores que orientam a vida do coletivo e que também se transformam em guias na redefinição do currículo escolar. Uma vez que o currículo escolar deve ser compreendido, indissociável do projeto societário do povo (ALMEIDA, 2014).

Além disso, é importante destacar o modo como os(as) professores(as) vêm conduzindo, junto às lideranças tradicionais, este movimento. Tais aspectos nos possibilitam refletir que a prática docente destes(as) professoras(as) extravasam as paredes da escola, ou mesmo da sala de aula, seus métodos, técnicas, etc. Sua atuação, nos convida a pensar a docência para além do seu caráter pedagógico, potencializando sua atuação enquanto articuladores políticos capazes de mobilizar a comunidade e conduzir um movimento capaz de redirecionar os rumos de sua educação. Concebemos a prática docente, assim, como prática educativa, tal como afirma Freire (2004, p.28):

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem

⁵ Estas violações foram registradas no relatório de denúncia elaborado pelo Centro de Cultura Luiz Freire, em parceria com o Conselho Indigenista missionário, e encaminhado à Relatoria Nacional do direito à Educação, da Plataforma Dhesca Brasil.

ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

A dimensão política desta prática docente pode ser concebida a partir do desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a atuação destes(as) professores(as) como sujeitos/atores/autores históricos. (GUTIÉRREZ, 1988 e FREIRE, 2004). Esta dimensão política, aqui, constitui-se num espaço de poder onde conflitos são enfrentados, pois é impossível que tal prática, sendo relação social, não seja política. Sendo assim, estamos considerando que tal prática docente é relação social, por si, e é uma relação política e de poder.

A FORMAÇÃO DE “GUERREIRO(AS)” PANKARÁ: SENTIDOS EMERGENTES

A perspectiva política que emerge no contexto dessa prática docente entre os Pankará desponta no Projeto Político Pedagógico (PPP) através de várias nuances, entre elas, sob a intenção de formar “guerreiros(as)”. Formar “guerreiros(as)” é uma das funções emblemáticas atribuídas à escola Pankará e sob as influências do povo Xukuru - um dos primeiros povos a explicitá-la no Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas (CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ, 2005; CAVALCANTE, 2004).

Esta concepção, que também foi propagada através da COPIPE, no contexto da militância local, foi sendo ao longo do tempo assumida pelas demais escolas indígenas no Estado.

É na mesma perspectiva apresentada pelo PPP das escolas Pankará que a professora Tacira problematiza: “então, que guerreiro? Eu não posso lutar por um direito se eu não sei o meu direito.” Tacira reforça esta formação com fins a promover a consciência crítica dos estudantes, a mesma que os possibilitam reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos - direitos que foram conquistados e garantidos constitucionalmente e pelos quais devem lutar para que se cumpram. Dessa maneira, a professora entende a educação escolar como forte aliada para que estes estudantes conheçam estes direitos, mas também expressa que conhecê-lo constitui-se condição básica para lutar por eles.

Iêda também ratifica a ideia expressa por Tacira, revelando a preocupação com o cumprimento desta função social e política da escola, uma vez que, se negligenciada, os estudantes “podem se perder”. Sobre isso, ela afirma: “eles [os estudantes] até podem se perder e podem não saber como lutar pelos direitos, só conhecendo é que eles podem lutar pra conseguir os direitos deles”. A preocupação de que a escola possibilite essa formação escolar onde os estudantes possam conhecer/lutar pelos seus próprios direitos é recorrente, por ser a escola, desde a sua gênese e durante séculos, uma instituição que esteve a serviço do projeto colonizador junto às populações indígenas e instalada junto aos povos indígenas como mecanismo colonizador e para o etnocídio,

ou seja, através dela foram impostos os valores, línguas e saberes dos colonizadores europeus, culturalmente concebidos como superior (FERREIRA, 2001).

No entanto, conforme Tacira e Iêda, esse envolvimento para a luta é possibilitado através do conhecimento que é aprendido na escola. Estes conhecimentos também os possibilitam acessar os seus direitos constitucionais e específicos, tal como afirma a professora Irani, pois, segundo relata, é nestes direitos, expressos nas leis, que também está fundamentada essa luta do povo; por isso, conta: “ele [o estudante] vai lutar em cima de quê? Tendo bases. Quais são essas bases? As leis.” A importância atribuída às leis se dá porque esses conflitos que as populações indígenas enfrentam pelo direito a terra, educação, saúde, etc. têm dimensões que envolvem, na maioria das vezes, embates e denúncias ao poder público e demais órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização e monitoramento para o cumprimento destas leis. Estes órgãos, todavia, só são acionados a partir da constatação de ilegalidades e sob respaldado legal, ou seja, o conhecimento destas leis é um forte dispositivo de reivindicação. Por isso, esse conhecimento é valorizado e fomentado através da educação escolar, mas em especial nas mobilizações e pressões políticas do movimento indígena, para que tais denúncias e processos possam avançar e se consolidar com o cumprimento destes direitos.

Esse foco atribuído à legislação também está associado a outra conjuntura

política, iniciada com a promulgação da Constituição de 1988 e fortemente pleiteada pelas pressões políticas realizadas pelo movimento indígena, ocasião em que os seus direitos passaram a ser reconhecidos. A Constituição de 1988 passou a ser um marco divisor, pois a mesma assegura a estas populações o direito a essa diferença identitária, tal como afirma em seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” A Carta Magna passou a abrir precedentes para uma série de mudanças na vida dos índios e para a (re)formulação dos marcos legais da educação escolar indígena.

Segundo Grupioni (2005), foi nesse contexto que documentos legais sobre a temática indígena passaram, portanto, a ser fonte privilegiada de estudos nos encontros de formação político-pedagógica para professores indígenas - assunto que também passou a ser muito explorado nos “encontrões”⁶ da COPIPE. Nesse sentido, a professora Pankará Jandira também relata sobre esta luta que é trabalhada com os estudantes nas escolas, afirmando: “a gente foca muito a luta que o povo vem tendo pra se defender. Então, a gente trabalha nas escolas justamente pra que aqueles alunos conheçam e continuem a luta.” Mas, além dessa luta, que remete ao próprio momento político e ao contexto local em que precisaram se defender do próprio poder público

⁶ Termo utilizado pelos próprios índios em Pernambuco.

municipal, um dos principais violadores do direito à Educação, a luta dos “guerreiros(as)” também abrange dimensões que vão além destes conhecimentos objetivos na lei, na formação escolar e política.

Referimo-nos, assim, às dimensões espiritual e simbólica dessa luta - outro aspecto dessa formação do(a) “guerreiro(a)” também recorrente no discurso das professoras Jandira, Lenira e Moema, que afirmam ser no ritual, o toré, que os índios buscam estas forças para a luta. No entanto, cada uma delas explicita isso de uma maneira diferente. Para Jandira, esse aspecto espiritual e simbólico é evocado quando relata acerca da “força que se busca também durante o ritual” para enfrentar estas lutas do povo. Jandira se recorda de que quando

[...] começam a alegar: vocês não são índios! No início, logo que eles [os primeiros índios Pankará que buscaram o reconhecimento oficial] começaram. Não, eu quero que vocês venham dançar o toré aqui! E aí eles foram e dançaram o toré e esse toré foi a identificação do povo e fortaleceu essa luta do povo.

A professora se refere aos primeiros momentos em que o povo Pankará buscou reconhecimento de sua indianidade, ocasião em que muitos daqueles não indígenas da sociedade envolvente descreditaram disso. No entanto, é através do toré, uma performance ritual distintiva e emblemática dos índios no Nordeste, que os Pankará se auto afirmam enquanto índios perante a sociedade. É neste sentido que Jandira ratifica: “então já é um exemplo que o toré fortalece e forma ‘guerreiros.’”

Moema realça vários aspectos do toré, inclusive o performático, quando afirma: “pra ser um guerreiro, para ser um índio guerreiro ele tem que saber dançar o toré. O toré é um elemento de reivindicação dos direitos, da autonomia, do respeito, do auto identificar.” Saber “dançar o toré”, em diversos contextos de mobilização e protestos, é uma maneira de demonstrar a unidade e a coragem que têm para prosseguir diante dos conflitos e obstáculos. É nessa direção que Grünewald (2005, P. 29) relata que:

[...] o movimento indígena no Nordeste na atualidade incorporou o toré como forma de expressão política: desde a mobilização interna dos índios até as *performances* nas situações políticas mais variadas com propósitos de demonstração de poder, união e determinação guerreira. [...] O toré é parte da ação indigenista no Nordeste na medida em que referido e praticado em suas manifestações.

Por não ser um fenômeno estanque, no decorrer destes processos de etnogênese entre os índios do Nordeste, Grünewald (2005, p. 29) ressalta o toré a partir das incertezas e dúvidas que o constitui, sem deixar de acentuar como uma característica invariante: “ser coisa de índio”. Ou seja, “é movimento, é dinâmica histórica que, para além dos atores ou agentes individuais, promove o referencial da autoctonia nordestina através de codificação ontológica em regimes específicos.”

É nesse sentido aludido pelo autor que Moema ratifica “a escola Pankará(...), ela se fundamenta na religião. Eu acho que a nossa identidade, ela se revela através do toré, da religião”. Para tanto, assim como

a identidade indígena é revelada a partir do toré, de modo semelhante, desvela-se a identidade da escola Pankará, fundamentando-se na religião, que é o toré. O toré assume esse caráter de referencial que marca a origem deste grupo indígena no Nordeste como um código que os distingue das demais populações, do mesmo modo que o ensino/aprendizagem/prática do toré através da escola Pankará a diferencia das demais.

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

Essa maneira de conceber leitura e escrita aproxima-se daquela elaborada por Freire (1989), em que entende tais conhecimentos como movimentos dinâmicos centrais ao processo de alfabetização. Esta alfabetização, portanto, constitui-se pela significação que tem a compreensão crítica do ato de ler, de maneira que ao se referir a alfabetização, afirma que

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima [de alfabetização], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “re-escrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Para tanto, é neste ato de ler e reescrever através da linguagem, sugerido por Moema, que a alfabetização deixa de ser o “ensino puro da palavra, das sílabas, das letras” e passa a ser “ato de conhecimento”, “ato criador” (FREIRE, 1989, p. 14).

Assim, enquanto linguagem que media a relação entre uns e outros, é que o ato de ler e escrever possibilita a comunicação, entendimento e negociação entre uns e outros, pois, tal como afirma Moema, “a leitura e a escrita é uma ponte de estar em relação com o outro”. No entanto, essa relação mediada pela linguagem nos evoca uma relação que assume uma perspectiva crítica, pois está preocupada em desvelar a realidade de si e do outro e, portanto, além de ser investida de um ato de conhecimento, de ato criador, transforma-se em ato político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordamos os sentidos de formar guerreiros(as) Pankará abrangem diferentes aspectos do ser indígena Pankará, dessa identidade que é constantemente produzida no cotidiano da vida na aldeia, no enfrentamento dos conflitos que permeiam o exercício específico desta identidade. Em especial no âmbito educacional e escolar, pois esse é o espaço privilegiado através do qual esta identidade é produzida e reproduzida.

Dessa maneira, esse processo de desconstrução referido questiona o modelo hegemônico de escola, currículo, e de prática docente. Em seu lugar, pretende-se uma escola, currículo e prática docente capaz de formar “guerreiros(as)”. Ideal que emerge no discurso das professoras Pankará como uma ação contra-hegemônica expressa predominantemente pelo seu teor valorativo. Tal dimensão atitudinal e valorativa sinalizada por estas professoras parece sobrepor-se àquela conteudística assumida convencionalmente pela escolas e no currículo oficial.

Ouseja, ser “guerreiro(a)” evidencia-se pelo seu caráter atitudinal, pelo saber agir, um saber que não é produzido somente na escola, mas que é forjado e consolidado no cotidiano frente às situações que lhes são impostas, circunstanciais, diversas e/ou adversas aonde tem, muitas vezes, seus direitos básicos violados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Fortes de. **Currículo em “Movimentos”**: a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá – PE. Dissertação de Mestrado: UFRN, 2014.

BRASIL. (Constituição). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá**: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ - COPIXO. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta**: PPP das escolas Xukuru. CCLF, Olinda, 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **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). Olinda, 2012.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. As múltiplas incertezas do toré. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Massangana, 2005. p. 13-38.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Para que possamos lutar pelos nossos direitos: o estudo da legislação da educação indígena nos programas de formação de professores indígenas. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2005.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MENDONÇA, Caroline F. L. **Os Índios da Serra do Arapuá: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco**. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFPE /PPGA, Recife, 2003.

MENDONÇA, C. F. L.; ANDRADE, L. E. A. **Política de aliança entre indígenas e quilombolas no sertão pernambucano**. In: XXVIII Congresso internacional da Alas. GT 27: Movimentos campesinos e indígenas na América Latina, set., Recife, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ. **Escola Pankará: memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência**. Projeto Político Pedagógico, 2007.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.